I 4110.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CERINȚELE ACTUALE ALE STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ȘCOALĂ de D. Săvulescu ● VALENȚELE EDUCATIV-PATRIOTICE ALE PREDĂRII ISTORIEI ÎN ȘCOALĂ de E. Cojan ● VIRTUȚILE FORMATIV-EDUCATIVE ALE PREDĂRII ȘTIINȚELOR SOCIAL-POLITICE ÎN LICEU de I. Boncotă, M. Druță ● INTEGRAREA COPILULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ de St. Stoian ● LICEUL PEDAGOGIC DIN ODORHEIU SECUIESC – CENTRU METODOLOGIC de L. Vofkori

7

ANUL XXVII, iulie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

97

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, GEORGE CIUDAN.
prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub comanda 1033 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

Lei 5

T 4110

REVISTA DE PEDAGOGIE

7/1978

IUNIE 2022

DUMITRU SAVULESCU — Cerințele actuale ale studiului limbii și literaturii române în școală 2

ELENA COJAN — Valențele educativ-patriotice ale predării istoriei în școală . . 6

IOAN BONCOTĂ, MARIA DRUȚĂ — Virtuțile formativ-educative ale predării științelor social-politice în liceu 10

LUCIAN RAȘCĂ — Orientări noi în predarea limbilor moderne 14

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

STANCIU STOIAN — Integrarea copilului în societatea contemporană 18

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

LADISLAU VOFKORI — Liceul pedagogic din Odorheiu Secuiesc — centru metodologic 21

LAZĂR VLĂSCEANU — Diferențierea și integrarea disciplinelor predate în liceu în condițiile integrării unităților școlare cu cele productive 26

IOAN NICOLA — Cadranele sociometrice — mijloc de cunoaștere a colectivului de elevi 31

ANTON ZEILER — Un laborator de chimie polifuncțional 34

DOINA CALOMFIRESCU — Universul semantic al comunicării profesor-elev . . 39

DUMITRU APOSTOLACHE — Legătura dintre învățămîntul primar și cel gimnazial 41

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION ORGHIDAN — Metoda logică și metoda istorică în concepția pedagogică a antropologiei lui J. J. Rousseau 44

ED. I. GĂVĂNESCU — Un luptător pentru Unirea de la 1918 : Prof. Sabin Evuțianu 48

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DE PESTE HOTARE

SZEBENYI PÉTER — Probleme actuale ale învățămîntului din Ungaria și noile documente ale educației și instrucției școlare 50

CARNET CULTURAL ESTIVAL

CORNELIU BĂJENARU — Conținut bogat activităților politico-educative din vacanță 55

FIȘIERUL CERCETĂRII PEDAGOGICE

PETRE BĂRBULESCU — Valențele și limitele chestionarelor în cercetarea psihopedagogică 57

CĂRȚI — IDEI

MARIA GIURGEA — „Lichidarea și combaterea repetenției" — coordonator **Virgiliu Radulian** 62

MARIAN RADU — „Trei scrieri despre educație" de **J. Dewey** 63

EUGEN NOVEANU — Didactica : cercetări europene — Franța 54

LĂCRĂMIOARA CIUNTU — „Istoria învățămîntului din jud. Ialomița" de **G. Pârnuță** 64

AUGUSTIN MACARIE — „1877 în imagini" de **Marin Nicolau Golfin** 64

BREVIAR

NICOLAE VINȚANU — Educația civică în școală 20

PETRE BĂRBULESCU — L'école et la production 43

28621

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

CERINȚELE ACTUALE ALE STUDIULUI LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ȘCOALĂ

DUMITRU SĂVULESCU
inspector general în M.E.I.

Limba și literatura română constituie o disciplină fundamentală a școlii noastre, statut învederat, cu deosebire, de rolul acesteia în formarea culturii generale a elevilor, în dezvoltarea personalității lor. Orientarea tot mai pronunțată, în ultimii ani, spre caracterul practic, aplicativ al învățămîntului, direcție ilustrată și de măsurile luate pentru așezarea pe baze noi a învățămîntului liceal impune amplificarea eforturilor pentru a menține viu interesul elevilor pentru cunoașterea limbii și literaturii poporului nostru.

Experiența dintotdeauna a studierii limbii și literaturii române, rezultatele obținute de cei mai buni profesori confirmă adevărul că prestigiul acestei discipline în școală depinde, înainte de toate, de nivelul pregătirii de specialitate și pedagogice a profesorilor, de pasiunea, dăruirea și entuziasmul muncii lor.

Momentele principale în îmbunătățirea conținutului predării limbii și literaturii române, în perfecționarea personalului didactic și a metodelor de predare-învățare corespund etapelor parcurse de școala noastră în ultimi ani. Ele au avut la bază direcțiile stabilite de Plenara C.C. al P.C.R. din iunie 1973 și de Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, aprobate de Plenara partidului din noiembrie 1976.

Ținînd seama de experiența școlii noastre și de realitatea complexă în care se desfășoară pregătirea elevilor, programele stabilesc următoarele obiective generale privind studierea limbii și literaturii române în toate ciclurile de învățămînt :

— cunoașterea, însușirea și folosirea limbii române ca principal mijloc de comunicare — orală și scrisă — în toate împrejurările, de dobîndire a cunoștințelor ;

— îmbogățirea continuă a vocabularului activ al elevilor, în funcție de particularitățile de vîrstă și de experiența lor de viață, de ciclul de școlarizare, de informația dobîndită și extensiunea lecturilor ;

— formarea deprinderii de a citi, cultivarea gustului pentru lectură, a sensibilității artistice, a interesului pentru cunoașterea bogăției și frumuseții limbii noastre naționale ; pregătirea elevilor ca cititori de literatură ;

— formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor — a gîndirii independente, logice și creatoare, a discernămîntului critic, a puterii de înțelegere a unui text literar ;

— educarea elevilor în spiritul concepției științifice materialist-dialectice despre lume și viață, al idealurilor societății noastre socialiste, al dragostei pentru patrie și pentru Partidul Comunist Român, al respectului față de tradițiile luptei pentru libertate socială și independență națională, pentru virtuțile poporului român ;

— pregătirea tinerei generații pentru viață, în respect pentru învățătură și muncă, pentru valorile morale și cetățenești promovate de societatea socialistă.

În funcție de aceste obiective generale, în scopul asigurării unei concepții unitare întregului proces de instrucție și educație la limba și literatura română, programele și manualele școlare au cerințe și sarcini specifice pe cicluri și trepte de învățămînt.

Concepția de predare-învățare elaborată pe baza acestor obiective și sarcini este expusă pe larg în notele introductive ale programelor școlare pentru școala generală și pentru liceu. Ea ar putea fi rezumată în următoarele puncte:

— scopul studiului limbii române în școală este cunoașterea și însușirea limbii române literare actuale, dezvoltarea capacității de comunicare orală și scrisă ;

— calea principală de formare a deprinderilor de utilizare corectă a limbii este exercițiul ; de aceea, în activitatea cu elevii, pe primul plan trebuie să apară faptele de limbă, realitatea lingvistică actuală și nu regulile abstracte ale acesteia ;

— studiul limbii române în școală nu se reduce la cunoștințele de gramatică ; el cuprinde, pe lîngă gramatică, vocabularul, ortografia, fonetica, ortoepia și punctuația ;

— analiza gramaticală este un instrument de cunoaștere și de însușire a limbii ; ea nu poate constitui un scop al studiului limbii române în școală ;

— predarea noțiunilor gramaticale în școala generală are la bază principiul concentric ; aplicarea acestui principiu presupune reluarea, sistematizarea și aprofundarea cunoștințelor, prin exerciții aplicative, ca o etapă necesară în introducerea noțiunilor și a cunoștințelor noi ;

— orele de citire și de lecturi literare urmăresc formarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și expresivă, formarea gustului pentru lectură, dezvoltarea gîndirii literare ;

— studiul istoriei literaturii în liceu are în vedere crearea unei imagini de ansamblu asupra evoluției literaturii române de la origini și pînă în prezent, ilustrată prin opere reprezentative ;

— modalitatea principală de studiere a literaturii în școală este comentariul de text ; extinderea și profunzimea lui sînt în funcție de vîrsta elevilor, de lectura lor literară, de cunoștințele de limba română, de teorie și istorie literară ; întrebările și exercițiile care însoțesc textele literare dirijează observația elevilor asupra operei, procesele de gîndire, stimulează imaginația, reprezintă un ghid în comentariul de text, o modalitate de explicare a acestuia ;

— premisa fundamentală a educației literare a elevilor, a formării gustului estetic este contactul nemijlocit el elevilor cu opera literară ;

— metodele și procedeele de predare-învățare sînt subordonate obiectivelor și sarcinilor specifice ale studierii limbii și literaturii române pe cicluri și trepte de învățămînt ;

— conținutul programelor și al manualelor școlare, al lecțiilor de limba și literatura română trebuie să aibă la bază, pe întreaga durată a școlii, principiul accesibilității cunoștințelor ;

— studiul limbii și literaturii române în școală are un rol însemnat în formarea personalității elevilor, în educația lor militantă, revoluționară și patriotică.

Procesul de elaborare și de aplicare a noilor programe și manuale a început, la școala generală, din anul 1973 și s-a încheiat în 1977. În prezent, toate clasele primare și gimnaziale dispun de programe și manuale realizate într-o concepție modernă, care au la bază o mai bună selecție valorică a operelor literare și o prezență mai bogată a literaturii cu resurse educative, patriotice. Au fost incluse mai multe teme și texte literare care să contribuie la educația elevilor în spiritul respectului față de muncă, față de valorile morale și etice ale societății noastre socialiste, al prețuirii trecutului de luptă al poporului, al clasei muncitoare. S-au extins problemele și exercițiile de dezvoltare a capacității de comunicare orală și scrisă, în limba română ; s-a dat o mai bună organizare lecțiilor de compunere. Întrebările, exercițiile și comentariile de text sînt organizare în structuri moderne care presupun implicarea elevilor în activitatea de învățare, de descoperire, de analiză și de sinteză, de aplicare a cunoștințelor dobîndite, de formare intelectuală, morală și estetică.

Noile programe și manuale de citire și de lecturi literare pentru clasele primare și gimnaziale au o mai mare deschidere spre literatura actuală, parte integrantă a culturii noastre socialiste, fapt cu urmări pozitive pentru educația militantă, revoluționară a elevilor.

La liceu, a început, din anul școlar 1977/1978, aplicarea, la clasa a IX-a, a noii programe de istorie a literaturii, concepută pe cele două trepte ale învățămîntului liceal. Astfel, în treapta I se va parcurge întreaga istorie a literaturii române de la origini și pînă în prezent, cu accent pe cunoașterea operelor literar-artistice de înaltă valoare educativă, revoluționară, urmînd ca în treapta a II-a să se aprofundeze problemele fundamentale ale evoluției literaturii române, prin studierea unor texte literare semnificative și de înaltă valoare artistică.

Măsurile luate în ultimii ani pentru perfecționarea studiului limbii și literaturii române în școală se reflectă, în general, în rezultatele pozitive obținute în pregătirea elevilor, în educația lor. Controalele efectuate de Ministerul Educației și Învățămîntului și de inspectoratele școlare, examenele școlare și concursurile literare confirmă această apreciere. Într-adevăr, se constată o creștere a nivelului general de însușire a limbii române literare actuale, de stăpînire a normelor exprimării corecte, scrise și orale, îmbogățirea lecturii, a vocabularului elevilor, formarea deprinderilor de a citi corect, de a lucra cu textul literar, cu dicționare, de a elabora diferite tipuri de compuneri.

Cu toate acestea, în pregătirea elevilor se constată încă multe lipsuri în modul de utilizare a resurselor limbii noastre, în stăpînirea și folosirea normelor ortografice, ortoepice și de punctuație, a vocabularului, în formarea deprinderilor de citire, de scriere corectă și de comentare a unui text. Sînt încă elevi care nu știu să citească logic, corect și expresiv un text redactat într-unul din stilurile funcționale ale limbii române, nici chiar după 8—10 ani de școală. Insuficienta stăpînire a tehnicii cititului determină, în mare măsură, neînțelegerea unor texte accesibile vîrstei lor și este cauza unor eșecuri ale elevilor la celelalte obiecte de învățămînt.

În toate ciclurile și treptele de învățămînt, mulți elevi întîmpină dificultăți cînd sînt puși în situația să reproducă înțelesul unui text citit sau ascultat, să rezume — oral sau în scris — lucrări beletristice sau științifice, să sistematizeze idei, să facă expuneri după un plan, nu știu să povestească, în fraze logice, închegate, diverse întîmplări, să susțină o conversație simplă în legătură cu cărțile citite, cu întîmplări trăite sau văzute, cu experiența lor de viață ; nu au obișnuința lecturii și nu au formate deprinderile de redactare a unor compuneri, lucrări și acte oficiale necesare în activitatea socială, politică și culturală la care vor participa.

Deficiențele în pregătirea elevilor se datorează unor cauze multiple, dar o bună parte dintre ele se explică prin modul învechit și ineficient de organizare și de conducere a activității de învățare, prin aplicarea unor metode de predare-învățare care nu stimulează munca independentă și creativitatea elevilor în cadrul și în afara orelor de clasă.

Toate acestea impun amplificarea eforturilor școlii în cîteva direcții fundamentale care să determine îndeplinirea, la un nivel superior, a obiectivelor și sarcinilor stabilite de programele școlare și anume :

Formarea deprinderilor de scriere corectă

Una din direcțiile în care trebuie să se remarce inițiativa și stăruința întregului colectiv didactic este îmbunătățirea sub toate aspectele a expresiei scrise la elevi. Programele claselor primare și gimnaziale stabilesc, între primele obiective spre care trebuie să tindă pregătirea elevilor, formarea unui scris citeț, corect și dacă se poate frumos. Modul în care îndeplinește școala această sarcină are implicații multiple în viața socială și în formarea intelectuală a fiecărui cetățean, definește personalitatea acestuia. Ce se constată însă în școli ? Cu înaintarea elevilor în clasele următoare, mai ales odată cu trecerea în ciclul gimnazial, se observă o deteriorare pronunțată a scrisului elevilor sub aspect caligrafic. Bunele deprinderi învățate în clasele primare sînt alterate, iar caietele de notițe, de teme și tezele multor elevi, la toate obiectele de învățămînt, au un aspect neîngrijit și dezordonat, ilizibil.

Toate acestea impun o intervenție mai hotărîtă din partea școlii pentru îndreptarea și supravegherea scrisului elevilor. Acolo unde este cazul, trebuie să se introducă exerciții repetate de copiere, de dictări și autodictări, de redactare. Cultivarea scrierii îngrijite și corecte, a exprimării corecte nu este numai sarcina învățătorului și a profesorului de limba română, ci a întregului personal didactic.

Formarea deprinderilor de citire corectă, conștientă, expresivă și rapidă

Cititul se află printre activitățile cele mai răspîndite și mai intensive ale omului contemporan. El este o parte integrantă a dezvoltării limbajului și o componentă fundamentală a procesului de învățare.

Cu toată influența exercitată de mijloacele mass-media de difuzare a informației, cititul rămîne mijlocul principal de acumulare a cunoștințelor, de formare a culturii generale și de pregătire în domeniul specialității.

În toate clasele, învățătorii și profesorii au obligația să cultive citirea care duce la înțelegerea textului, pentru că, altfel, cititul este, așa cum spune un pedagog englez, „un lătrat la litere". De asemenea, avînd în vedere caracterul mai productiv al citirii „în gînd" sau „cu ochii", în comparație cu citirea „cu glas tare", se impune aplicarea unor tehnici de citire care să stimuleze formarea deprinderilor de lectură rapidă.

Dezvoltarea deprinderilor de citire nu este o preocupare exclusivă a învățătorului. În toate clasele, inclusiv în liceu, profesorii trebuie să aibă în atenție această sarcină dacă au în clasele lor elevi care n-au învățat încă să citească bine românește și care nu fac progresele normale în acest domeniu.

Formarea gustului pentru lectură

Bazele formării deprinderilor în domeniul cititului se pun în clasele primare, constituind un obiectiv principal al activității din această etapă de școlarizare. Formarea gustului pentru lectură este

însă o sarcină a şcolii pe întreaga sa întindere de 12 ani. Ea se realizează treptat, pe măsura extinderii lecturii literare şi a însuşirii unor modalităţi de investigaţie a operei, care duc la dezvoltarea gîndirii literare, a discernămîntului critic. Cultivarea gustului pentru lectură este de neconceput în afara acţiunii permanente a şcolii de a stimula dorinţa elevilor de a citi, de a se informa şi de a găsi plăcere în lectură.

Acest obiectiv fundamental al şcolii noastre nu se poate îndeplini însă decît în condiţiile în care profesorul însuşi este nu numai un pasionat cititor, ci şi un îndrumător atent şi sensibil al elevilor. Programa şcolară a claselor gimnaziale precizează că „în toată activitatea cu elevii — în orele de limba română, de literatură, de compunere, de lectură suplimentară, în cercuri literare, cenacluri, cu prilejul unor concursuri şi serbări şcolare — profesorul de limba şi literatura română trebuie să fie un sfătuitor al elevilor săi în alegerea, citirea şi înţelegerea cărţilor, în scopul efectuării unor lecturi ordonate şi folositoare, care să răspundă nevoilor generale de educaţie comunistă a copiilor şi tinerilor noştri şi orientărilor personale ale acestora". Cerinţele nu sînt însă specifice acestei trepte de învăţămînt ; ele privesc, într-un sens mai larg, toate ciclurile şi treptele de învăţămînt preuniversitar.

Lectura literară a elevilor trebuie să fie permanentă, selectivă şi adecvată vîrstei şi cerinţelor programei şcolare. Dar şcoala nu urmăreşte numai aspectele cantitative ale lecturii ; ea este, deopotrivă, interesată să dea elevului un anumit mod de lectură a operei care să formeze spiritul critic şi sensibilitatea artistică.

Dezvoltarea capacităţii de comunicare orală şi scrisă în limba română

În ultimii ani, programele şi manualele şcolare au dat o direcţie nouă studiului limbii române, în sensul orientării lecţiilor cu precădere spre latura aplicativă, pe calea exerciţiilor. Structura şi conţinutul lecţiilor oglindesc tot mai mult tendinţele de modernizare a studiului limbii române şi de cultivare a limbii.

Cu toate acestea, sînt încă puternice, în practica predării, principiile unui învăţămînt descriptiv, tradiţionalist şi scolastic. Multe ore de clasă reiau, în acelaşi mod mecanicist şi stereotip, procesul analizei gramaticale a unor fraze complicate, cu o anumită tentă speculativă în abordarea problemelor de limbă, exerciţiile de analiză devenind un scop în sine. Analiza lingvistică a textului se realizează, de obicei, în mod aproape exclusiv, numai din unghiul de vedere al temei propuse, făcîndu-se abstracţie de toate celelalte componente ale studiului limbii şi literaturii române. În acest fel, ora de limba română se menţine numai în sfera limitată a analizei morfologice şi sintactice.

Programa şcolară pentru gimnaziu are, în nota introductivă, precizări referitoare la „gramatică şi funcţia de comunicare a limbii". Ora de gramatică, menţionează programa, trebuie să fie un instrument de cunoaştere a limbii, de înţelegere a relaţiilor logice din sistemul limbii, de dezvoltare a operaţiilor gîndirii, un mijloc de însuşire a normelor ortografice şi de punctuaţie, o premisă a dobîndirii lecturii expresive. Elevii trebuie puşi mereu în situaţia de a-şi dezvolta capacitatea lingvistică, de a face exerciţii şi aplicaţii multiple care să ducă la îmbunătăţirea exprimării orale şi scrise. Dealtfel, organizarea cunoştinţelor după principiul concentric impune structuri de lecţii cu cerinţe complexe care să favorizeze creativitatea şi munca independentă a elevilor.

Orice complicare a studiului limbii române în şcoală sub „haina" modernizării reprezintă de fapt o îndepărtare de la rosturile şcolii în predarea acestei discipline.

Subordonarea comentariului de text literar obiectivelor fundamentale ale predării limbii şi literaturii române în şcoală

Paralel cu schimbările intervenite în concepţia de predare-învăţare a limbii române, s-au adus îmbunătăţiri concepţiei de studiere a literaturii în şcoala generală şi în liceu. Principala modificare constă în angajarea intelectuală şi afectivă a elevilor în comentariul de text, înlăturîndu-se în acest fel tendinţa de a reduce rolul elevului la reproducerea explicaţiilor date de-a gata de profesor ori de manual. S-a pornit de la ideea fundamentală a pedagogiei moderne că răspunsurile elevilor, aprecierile şi judecăţile lor de valoare trebuie să fie rezultatul unui efort propriu de gîndire şi de simţire şi nu o încercare de a descifra gîndurile şi sentimentele profesorului. Din acest punct de vedere, manualele claselor V—VIII se încadrează în tendinţele generale europene, în sensul că după reproducerea textului literar urmează un aparat pedagogic auxiliar, format din explicaţii sau îndrumări, întrebări, exerciţii, teme, note biobibliografice, explicaţii lexicale, compuneri, aplicaţii gramaticale etc. Această concepţie se aplică începînd cu anul şcolar 1977/1978 şi în studiul literaturii române în învăţămîntul liceal. În condiţiile actuale, manualul şcolar, conceput ca o mică enciclopedie, ca un mic tratat în care partea cea mai întinsă o formează analizele lite-

rare ample, amănunțite este o formulă desuetă de manual, abandonată în multe țări europene.

Aderînd tot mai mult la noua concepție de studiere a textului literar în școală, profesorii sînt preocupați de a găsi modalități cît mai adecvate și mai eficiente de receptare a literaturii. În acest proces de renovare a tehnologiei didactice apar multe inițiative valoroase. Unele colective didactice sînt însă tributare, în mare măsură, unor modalități de lucru și concepții de studiere a textului literar care contravin principiilor pedagogice ale învățării și specificului literaturii.

Pentru unii profesori care socotesc metodele moderne de predare ca niște formule magice, „descoperirea" și „problematizarea" sînt scopuri în sine, modă, mijloc de complicare a lecțiilor, de creare, în mintea elevilor, a unui adevărat haos. Scheme, grafice, planșe multicolore, figuri geometrice bizare capătă puteri miraculoase în interpretarea textului literar, se substituie, de cele mai multe ori, contactului nemijlocit al elevului cu opera literară, împing studiul textului literar spre metode tehniciste, formale, cărora li se face o largă popularizare în unele județe. Și astfel, în loc să devină o plăcere artistică, un mijloc de formare și de rafinare a gustului pentru lectură, ora de literatură devine rigidă și tehnicistă. Pe primul plan apar metodele și nu realitatea artistică a operei, se caută mijloace extraliterare pentru a explica literatura.

A fi modern înseamnă o pregătire temeinică de specialitate și pedagogică, simțul răspunderii și al datoriei față de elevi și față de disciplina pe care o slujim. Deschiderea spre nou este un imperativ al școlii de astăzi, dar inovațiile introduse în procesul de învățămînt trebuie apreciate după contribuția lor la pregătirea și educarea elevilor, la îndeplinirea obiectivelor propuse. Experiența dintotdeauna a școlii arată că orice învățare adevărată, eficientă presupune „descoperire" și „problematizare".

Ora de limba și literatura română este prin excelență o oră de cultivare a creativității, a sensibilității artistice și a imaginației. Ea trebuie să încurajeze vorbirea corectă și expresivă, să aprindă scînteia plăcerii de a citi din impulsuri interioare și nu din obligațiile pe care le impune rigid practica școlară, să dezvolte, prin modalitățile specifice literaturii, sentimentele și convingerile promovate de societatea noastră socialistă.

Toate acestea depind, într-o mare măsură, de pregătirea profesională, pedagogică și psihologică a profesorilor, de darul lor de a face din studiul limbii și literaturii române o cauză a școlii noastre, o disciplină îndrăgită de toți elevi țării.

VALENȚELE EDUCATIV-PATRIOTICE ALE PREDĂRII ISTORIEI ÎN ȘCOALĂ

ELENA COJAN
inspector principal în M.E.I.

Între comandamentele de maximă importanță, cărora profesorii de istorie trebuie să le subordoneze efortul, inteligența, pasiunea și receptivitatea, se situează sporirea valențelor educativ-formative ale disciplinelor istoriei și îndeosebi ale istoriei patriei. În activitatea practică de realizarea învățămîntului istoriei într-o nouă viziune, mai complexă, mai bogată în conținut și mai dinamică, într-o nouă structură și printr-o selecție corespunzătoare a evenimentelor semnificative,

profesorii de istorie depun un efort meritoriu pentru integrarea cunoştinţelor de istorie în ansamblul disciplinelor de ştiinţe sociale, pentru corelarea datelor şi îmbogăţirea concluziilor ştiinţifice, etice şi politice, astfel încît acestea să devină parte din pregătirea elevilor pentru viaţă, pentru muncă.

„În activitatea educativă — spune tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Cuvîntarea la consfătuirea cadrelor din domeniul ştiinţelor sociale şi învăţămîntul politic, din 1976 — ...trebuie să acordăm un loc mai mare istoriei, cunoaşterii procesului de formare şi dezvoltare a poporului şi naţiunii noastre, precum şi convieţuirii cu celelalte naţionalităţi conlocuitoare...“

Istoria îndeplineşte, mai presus de orice, un important rol educativ, accentul punîndu-se pe formarea convingerilor, cultivarea sentimentelor, crearea acelor disponibilităţi pe care orice tînăr trebuie să le aibă, ca bun patriot şi bun cetăţean. Dintotdeauna a fost nevoie de înarmarea tineretului, a întregului popor cu conştiinţa faptului că istoria poporului român a fost înainte de toate o luptă continuă pentru păstrarea fiinţei sale ca popor liber şi neatîrnat, o luptă pentru drepturi, viaţă mai bună şi mai demnă, împotriva propriilor exploatatori şi a diferitelor dominaţii străine, că tradiţiile revoluţionare ale poporului român, ale naţionalităţilor conlocuitoare, ale ţărănimii, clasei muncitoare şi partidului comunist român ocupă un loc primordial în istoria patriei noastre. Fiind conştiinţa de sine a unui popor, componentă fundamentală a prezentului şi viitorului, experienţa condensată a luptei pentru devenire şi afirmare a popoarelor şi statelor, **istoria** este astăzi marcată de marile, profundele transformări social-economice, politice, precum şi de revoluţia tehnico-ştiinţifică contemporană. În aceste condiţii învăţămîntul istoriei, prin posibilităţile sale specifice, alături de celelalte obiecte de învăţămînt, contribuie activ la pregătirea tineretului în vederea integrării lui active şi eficiente într-o societate dinamică, în continuă transformare şi dezvoltare, la înţelegerea sensului istoric, logic al acestui proces.

Prin resursele infinite de care dispune, în condiţiile deplasării accentului de pe latura informativă pe latura formativă, **istoria** contribuie la integrarea unitară a cunoştinţelor, la dezvoltarea capacităţii de a interpreta faptele şi evenimentele istorice, de a stabili relaţii de cauzalitate între ele, de a pătrunde în esenţa procesului istoric, de a genera atitudini şi de a forma gîndirea istorică, materialist-dialectică a elevilor, transformarea cunoştinţelor lor în convingeri şi a acestora în spirit militant, în acţiune practică, în slujba comandamentelor societăţii.

Pornind de la funcţia primordial educativă a istoriei, în învăţămîntul general şi liceal din ţara noastră istoria patriei şi istoria universală ocupă un loc important în fiecare an de studiu şi la toate profilele liceului, începînd cu clasa a IV-a şi încheind cu clasa a XII-a.

Noua structură şi eşalonare a studiului istoriei, care se aplică începînd cu anul şcolar 1976/1977 a permis, pe de o parte posibilitatea aprofundării cunoaşterii istoriei patriei, ca o componentă a formării personalităţii elevilor, a educaţiei lor patriotice, revoluţionare, iar pe de altă parte cunoaşterea cadrului general de organizare şi dezvoltare a societăţii omeneşti pe glob, a etapelor parcurse de omenire, din cele mai vechi timpuri pînă astăzi şi a rolului şi contribuţiei poporului român în evoluţia legică a procesului istoric.

În clasa a IV-a elevul, după parcurgerea unor lecturi cu conţinut istoric, în clasele anterioare, care-l introduc în epoci trecute sau îi relevă aspecte caracteristice vieţii sociale prezente, ia cunoştinţă, în mod sistematic, de **Istoria patriei** române de la începuturi pînă în prezent, de marile momente ale devenirii şi afirmării poporului nostru, de eroismul în lupta necurmată pentru apărarea gliei şi limbii strămoşeşti şi de eroii pe care iubirea de ţară şi neam i-a ridicat pe culmi de glorie şi i-a trecut în nemurire.

În viitorul an şcolar, istoria patriei la clasa a IV-a se va preda după aceeaşi programă, ediţia 1977, şi după manualul revizuit anul trecut, fapt care, desigur, nu înseamnă că învăţătorii nu vor trebui să urmărească şi să recepteze corespunzător noile achiziţii ale cercetării istorice.

În clasele V—VII se studiază istoria universală. Astfel, în anul şcolar viitor în clasa a V-a elevii vor studia **Istoria universală antică,** după programa şi manualul valabile anul trecut.

Ei vor lua cunoştinţă de viaţa popoarelor vechi, din Orient, din lumea greacă şi romană, mari sau mici, de aportul lor la civilizaţia antică, de contribuţia originală a strămoşilor traco-daci şi romani în antichitate şi de rolul lor în crearea civilizaţiei din această epocă.

În acelaşi mod vom aborda **Istoria universală a evului mediu,** pe care elevii o studiază în clasa a VI-a. În această clasă se predau cunoştinţe vizînd principalele aspecte ale dezvoltării social-economice, politice şi culturale din viaţa popoarelor francez, englez, german, spaniol, italian, austriac, ungar, ceh, slovac, polon, rus, sîrb, bulgar, arab, turc, mongol, chinez, a popoarelor precolumbiene şi ale Afri-

cii negre. Pe baza unei programe îmbunătățite sub aspectul structurării materialului faptic, eliminării unor date și fapte neesențiale, sublinierii mai pregnante a factorilor care au stimulat progresul societății omenești și al marcării evenimentelor caracteristice, autorii manualelor au adus îmbunătățiri, așa încît pentru anul școlar viitor, profesorii care predau în gimnaziu vor dispune de o nouă ediție a manualelor de clasa a VI-a. Menționăm că s-au adus și unele îmbunătățiri de ordin metodic, în acest sens fiind valorificate propunerile rezultate din consultarea unui mare număr de cadre didactice și specialiști.

În cadrul **Istoriei universale moderne și contemporane,** la clasa a VII-a elevii iau cunoștință de saltul pe care omenirea l-a făcut în dezvoltarea tehnicii și științei, în afirmarea maselor populare care au luptat pentru crearea statelor naționale moderne, pentru independență, libertăți sociale, pentru drepturi economice, politice și culturale.

Un loc important în această problematică ocupă formarea și afirmarea proletariatului, formele de organizare și lupta sa pentru o lume mai dreaptă și mai bună. Un spațiu corespunzător ocupă tematica istoriei contemporane, în cadrul căreia sînt lecții referitoare la politica marilor puteri, a altor state, precum și la evenimentele care au marcat evoluția omenirii în această frămîntată epocă, în cadrul căreia un loc important ocupă avîntul mișcării revoluționare a clasei muncitoare, formarea partidelor comuniste și muncitorești și rolul lor în procesul transformărilor revoluționare din viața social-politică.

În clasele a VIII-a ; a IX-a și a X-a, elevii studiază **Istoria României** din cele mai vechi timpuri pînă azi. După cum se știe, pe baza măsurilor stabilite la Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1976, privind eșalonarea și noua structură a istoriei patriei pe trei ani de studiu, pentru întreaga generație de elevi, s-au elaborat noi programe și noi manuale. În anul școlar trecut s-a predat istoria patriei, în noua structură, doar la clasa a VIII-a și a IX-a. În anul școlar viitor se întregește tabloul cu introducerea studiului istoriei naționale și în clasa a X-a.

În clasa a VIII-a se începe studiul aprofundat al **Istoriei antice și medii, a României** pentru care dispunem de o nouă programă și un proiect de manual, apărut în fascicule, în cursul anului școlar 1977/1978. În această clasă ne propunem realizarea unei imagini de ansamblu asupra evoluției procesului istoric pe teritoriul patriei noastre, pentru ca elevii să înțeleagă mai bine caracterul unitar al acestui proces, pe întreg cuprinsul patriei. Programa și manualul nou demonstrează cu argumente arheologice și de arhivă începuturile îndepărtate ale istoriei pe teritoriul patriei noastre, etnogeneza și vechimea poporului român, subliniind aspectele comune și pe cele specifice, în concordanță cu cele mai recente cuceriri ale istoriografiei românești și străine.

Insistîndu-se asupra procesului de formare și dezvoltare a comunității nord-tracice, geto-dacii, asupra originalității, unității și importanței civilizației create de strămoșii noștri,se vor prezenta și contactele cu civilizațiile avansate ale antichității. Se vor sublinia componentele procesului de romanizare, faptul că străvechii locuitori ai României, păstrîndu-și individualitatea au izbutit să absoarbă binefacerile romanizării, adoptînd cultura clasică, iar după retragerea armatei și administrației romane au păstrat și cultivat acea simbioză de cultură autohtonă și clasică, căreia i-au asigurat continuitate neîntreruptă, unitatea nealterată și permanența milenară pe teritoriul românesc.

Profesorii vor acorda o atenție deosebită prezentării evoluției economice, social-politice și culturale a societății pe teritoriul patriei noastre, relevării celor două mari coordonate ale istoriei poporului român : lupta pentru continuitate, neatîrnare și independență, pentru apărarea ființei de neam și lupta socială dusă de masele populare împotriva claselor exploatatoare. În acest context se va sublinia adevărul obiectiv potrivit căruia civilizațiile existente pe aceste meleaguri și-au pus amprente și pe existența popoarelor migratoare care s-au stabilit aci, pe dezvoltarea națională a locuitorilor conlocuitoare, că acestea n-au adus o civilizație superioară, ci, dimpotrivă, au găsit aici o civilizație avansată pe care și-au însușit-o, aceasta constituind un factor primordial în ridicarea lor pe o treaptă socială mai înaltă.

De asemenea se va sublinia rolul țărănimii ca forță socială a poporului român în evul mediu, păstrătoare a celor mai valoroase tradiții ale acestuia, precum și rolul ei esențial în luptele de clasă pentru progres economic și transformări revoluționare în viața socială și pentru apărarea independenței Țărilor Române. Un moment deosebit de important îl reprezintă procesul de formare a statelor feudale românești, condițiile interne și externe, contribuția specifică a românilor la construcția politică a Europei și rolul statelor feudale românești în evoluția ulterioară a țării noastre. Este de datoria profesorilor să asigure explicarea logică a dezvoltării unitare a poporului român, permanentele legături economice, culturale chiar în condițiile divizării politico-statale medievale, impuse de asuprirea străină care a întîrziat, dar nu a putut împiedica progresul societății românești.

În clasa a IX-a pentru anul școlar viitor dispunem de programa și manualul în vigoare din anul școlar 1977/1978 și în

plus de experiența predării acestui nou obiect de învățămînt — **Istoria modernă a României.**

Programa și manualul oferă profesorilor de istorie prețioase îndrumări de lucru în ordonarea și tratarea problematicii majore a acestei perioade marcată de revoluția de la 1821, revoluția burghezo-democratică de la 1848, înfăptuirea unirii Principatelor, cucerirea independenței de stat a României și evoluția sa pe multiple planuri după aceste evenimente. În acest context se cere subliniat corespunzător faptul că la baza progresului stă ceea ce a creat mai bun poporul nostru în domeniul forțelor de producție, că transformările sociale, evoluția vieții politice-științifice culturale este determinată, în ultimă instanță, de transformările produse în domeniul economic.

Astfel vom ajuta pe elevi să înțeleagă conținutul epocii moderne, rolul conștiinței naționale și al națiunii, caracteristicile statului și ale instituțiilor sale în această epocă. De asemenea se va insista asupra rolului hotărîtor pe care îl îndeplinesc masele populare în crearea de bunuri materiale și spirituale și ca forță socială prepulsoare a progresului social ; se va reflecta corespunzător, cu întreaga semnificație lupta proletariatului, rolul luptelor de clasă în dezvoltarea modernă a României, rolul muncitorimii, apariția și afirmarea mișcării muncitorești și socialiste, crearea partidului politic al clasei muncitoare din România. Un moment deosebit de important îl reprezintă desăvîrșirea procesului de formare a statului național unitar — rezultat al luptei seculare a poporului român pentru unitate.

În anul școlar 1978/1979 debutează o nouă disciplină istorică la clasa a X-a — **Istoria contemporană a României, a mișcării muncitorești, democratice și revoluționare, a Partidului Comunist Român.** Profesorii vor dispune de o programă nouă și un nou manual.

În cele 66 ore se studiază transformările care s-au produs în economia și viața social-politică din România după anul 1918, dezvoltarea industriei, agriculturii, accentuarea penetrației capitalului străin, precum și ascuțirea contradicțiilor de clasă ca urmare a intensificării exploatării maselor populare.

Un spațiu important se acordă acțiunilor clasei muncitoare, intensificării procesului de organizare politică, creării P.C.R., eveniment de importanță istorică în viața poporului nostru.

Evident, profesorii vor sublinia în cadrul actului de predare-învățare că în toată perioada care urmează viața politică, lupta maselor, a forțelor progresiste pentru transformarea revoluționară a societății românești, împotriva reacțiunii și a războiului este dominată de existența și activitatea P.C.R., exponentul legitim și fidel al intereselor vitale ale poporului român, consecvent situat în fruntea luptei pentru libertate socială și națională, pentru democrație și progres, pentru independență, suveranitate și unitatea teritorială a țării.

Un loc important ocupă tratarea temelor referitoare la pregătirea și desfășurarea insurecției naționale armate antifasciste și antiimperialiste de la 23 August 1944, și transformările profunde produse în viața societății românești în cadrul procesului revoluționar condus de P.C.R. Cum este și firesc, se va scoate în evidență perioada mai apropiată — etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, Programul P.C.R., precum și activitatea internațională a partidului și statului nostru.

În clasa a XI-a în anul școlar 1978/1979 se studiază **Probleme fundamentale ale istoriei lumii antice și medievale** după o programă care a stat la baza elaborării manualului, iar la clasele care prin planul de învățămînt au 25 sau 34 ore se va preda după variante de programe, care cuprind un volum corespunzător de cunoștințe.

Elevii din clasa a XI-a vor aprofunda în cursul anului școlar viitor problematica majoră a istoriei lumii antice și medievale, urmărindu-se crearea unei imagini cuprinzătoare asupra proceselor care stau la baza evoluției societății omenești pe glob, formele de viață economico-socială și politică în lumea antică, contribuția popoarelor antice la formarea culturii universale, criza sistemului sclavagist și geneza orînduirii feudale, statul în feudalism și lupta popoarelor pentru independență, mișcările ideologice în cadrul cărora Renașterea ocupă un loc prioritar.

În clasa a XII-a, în anul școlar 1978/1979, elevii din liceele industriale și sanitare, precum și din clasele cu profil de fizică-electrotehnică vor studia disciplina **Probleme fundamentale ale istoriei lumii moderne și contemporane** după programa corespunzătoare numărului de ore de care dispune fiecare tip de liceu și după un manual nou, care urmează să apară.

Și în această clasă potrivit programei școlare se va da o deosebită atenție studierii revoluțiilor burgheze ca factor de progres în epoca modernă, formării națiunilor și statelor naționale, formării și afirmării proletariatului modern, luptei sale și organizării partidelor politice ale clasei muncitoare. Se vor dezbate aspectele principale ale procesului trecerii la imperialism și manifestarea contradicțiilor care au dus omenirea la conflagrația mondială din anii 1914—1918 ; se vor aprofunda mutațiile politice și social-economice petrecute în lumea inter-

belică și cea de-a doua conflagrație mondială. Un loc deosebit va ocupa tratarea procesului revoluționar de după cel de-al doilea război mondial, marcînd victoria revoluțiilor populare și apariția statelor de democrație populară în Europa, Asia și America. De asemenea se va acorda o atenție deosebită temelor referitoare la locul și rolul țărilor socialiste în lumea contemporană, destrămarea sistemului mondial al imperialismului și constituirea de noi state independente, caracteristicile relațiilor internaționale după război, mișcarea comunistă și muncitorească internațională — principală forță a contemporaneității, precum și la dezvoltarea științei și culturii în epoca modernă și contemporană.

Evidențiindu-se factorii de progres social, ceea ce apropie și unește popoarele, profesorii vor cultiva la elevi respectul față de marile valori ale umanității și față de popoarele care le-au creat, sentimentul solidarității și al responsabilității pentru păstrarea acestora și îmbogățirea patrimoniului culturii universale.

Prin planul de învățămînt se prevede ca în anul școlar 1978/1979 în clasa a XII-a, toți elevii, într-un număr diferit de ore în funcție de tipul liceului să studieze **Istoria României, a mișcării muncitorești, democratice și revoluționare, a P.C.R.** în cadrul căreia se va aprofunda întreaga problematică a istoriei patriei, din cele mai vechi timpuri pînă azi.

Desigur, manualele și programele ca instrumente de lucru ale profesorului rezolvă în parte sarcina pe care școala o are în ce privește creșterea valențelor formative ale studiului istoriei. Hotărîtoare este pregătirea temeinică—științifică, didactică și metodică — a profesorului, care este chemat să prezinte istoria în lumina adevărului, să-i deprindă pe elevi să argumenteze, să se sprijine pe dovezi, pe documente, să înțeleagă fenomenele în complexitatea lor, în timpul și spațiul în care s-au petrecut și în cadrul evoluției generale a proceselor istorice. Profesorul este dator să-i învețe pe elevi să respecte și să prețuiască jertfele înaintașilor, care s-au luptat pentru cucerirea drepturilor și libertăților, pentru apărarea ființei naționale și a pămîntului străbun, pentru o viață mai bună, pentru socialism.

VIRTUȚILE FORMATIV-EDUCATIVE ALE PREDĂRII ȘTIINȚELOR SOCIAL-POLITICE ÎN LICEU

IOAN BONCOTĂ – inspector general în M.E.I.
MARIA DRUȚĂ – inspector de specialitate în M.E.I.

Pornim de la faptul că între cunoștințele tehnico-profesionale și cele politico-ideologice există o strînsă interdependență. Nu se poate considera suficient dacă cineva cunoaște bine o meserie; fără o înțelegere politică corespunzătoare a problemelor, chiar dacă are cunoștințe tehnice sau de specialitate bune, nu va reuși să-și îndeplinească corespunzător sarcinile în conducerea activității economico-sociale!

NICOLAE CEAUȘESCU
Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R.
din ziua de 5 iulie 1978

În contextul multiplelor și profundelor prefaceri revoluționare pe care le angajează procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, activitatea de educare politico-ideologică dobîndește o semnificație majoră pentru formarea

omului nou și dezvoltarea conștiinței socialiste, apreciate de Programul partidului ca obiective fundamentale ale actualei etape pe care o străbate țara noastră.

Din perspectiva Programului P.C.R., a tezelor și aprecierilor cuprinse în operele tovarășului Nicolae Ceaușescu, științelor sociale le revine un rol primordial în educarea politico-ideologică a tinerei generații, în formarea acesteia pentru muncă și viață.

Prin predarea disciplinelor social-politice se urmărește formarea la elevi a concepției științifice materialist-dialectice și istorice despre lume, dezvoltarea conștiinței politice, a profilului moral-cetățenesc, promovarea spiritului revoluționar, formarea trăsăturilor specifice omului nou, militant pentru cauza socialismului și comunismului, a progresului social.

Urmărind cu fermitate înfăptuirea sarcinilor cuprinse în Programul de măsuri adoptat la Plenara C.C. al P.C.R. din noiembrie 1976, Ministerul Educației și Învățămîntului a acționat în direcția îmbunătățirii conținutului programelor și manualelor de științe sociale, asigurînd o mai bună integrare în conținutul acestora a tezelor de o înaltă valoare teoretică și practică reieșite din documentele Conferinței Naționale a partidului, din documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din martie 1978. Cu deosebire s-a avut în vedere introducerea unor teme și probleme care să asigure înțelegerea de către elevi a bazei teoretice și a demersurilor ce călăuzesc politica internă și externă a partidului și statului nostru, caracterul științific, realist și revoluționar al acesteia.

În învățămîntul liceal, disciplina **economie politică** se studiază în clasa a XI-a, avînd ca sarcini instructiv-educative cunoașterea și însușirea de către elevi a aparatului categorial cu care operează această știință, procesele și legile economice, aprofundarea principalelor probleme ale mecanismului economic, ale eficienței și creșterii economice în socialism. În funcție de structura de conținut a fiecărei teme se acordă un loc important analizei principalelor probleme ale politicii economice a partidului și statului nostru, a contribuției P.C.R., a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului la dezvoltarea și aplicarea creatoare a teoriei economice marxiste la condițiile țării noastre.

Pornind de la cerința metodologică a înțelegerii, pe baza argumentelor științifice, a superiorității orînduirii socialiste față de cea capitalistă, în programele de economie politică sînt prevăzute teme de studiu referitoare la analiza principalelor probleme ale capitalismului contemporan, la lichidarea subdezvoltării și instaurarea unei noi ordini economice internaționale.

Virtuțile formativ-politice ale predării economiei politice sînt puse în valoare numai în condițiile în care cunoștințele transmise sînt strîns legate de practica construcției economice în țara noastră, de activitatea politică a partidului nostru de făurire a noii societăți.

Problema constă, deci, nu doar în a da elevului cunoștințe de cea mai înaltă calitate ci, pe baza realizării acestui lucru, în a forma gîndirea lui economică activă, dinamică, pasiunea sa pentru acțiunea practică, ajutîndu-l să înțeleagă și să interpreteze viața economică reală, să ajungă ca la viitorul său loc de muncă să poată contribui conștient și eficace la înfăptuirea concretă a politicii economice a partidului nostru.

Pornind de la mutațiile care au avut loc în învățămîntul liceal, de la necesitatea legării predării economiei politice de activitatea viitoare a elevului, au fost elaborate diferențiat programe pentru această disciplină cu un număr de ore diferit. Astfel, la liceele de tipul filologie-istorie, economia politică dispune de un număr mai mare de ore și de o structură de conținut a programei adecvată acestui liceu.

Îmbunătățirile aduse programelor și manualelor de economie politică vizează în primul rînd integrarea organică în conținutul acestora a tezelor și aprecierilor cuprinse în Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a P.C.R. din decembrie 1977, în Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din martie 1978. Astfel, un accent deosebit se pune pe tratarea tezei fundamentale a necesității trecerii la o nouă calitate în întreaga activitate economico-socială; dezvoltarea puternică și în ritm susținut a forțelor de producție și concentrarea atenției asupra laturilor de ordin calitativ ale activității în toate ramurile, ca cerință primordială de care depinde viitorul întregii economii naționale.

De asemenea, un loc deosebit se acordă cunoașterii de către elevi a obiectivelor și orientărilor generale pentru elaborarea planului cincinal 1981—1985, iar pe această bază, a aprecierii că viitorul cincinal va marca un nou salt calitativ pe toate planurile vieții economico-sociale, fapt ce va permite țării noastre să de-

păşească starea de ţară în curs de dezvoltare, trecînd la stadiul de ţară cu o dezvoltare medie. Totodată, în cadrul temei „Politica P.C.R. de creştere a nivelului de trai al poporului" sînt analizate programele adoptate de Conferinţa Naţională, cu privire la creşterea nivelului de trai în anii 1976—1980 şi reducerea duratei săptămînii de lucru, precum şi măsurile întreprinse în vederea îmbunătăţirii Legii retribuirii după cantitatea şi calitatea muncii.

O atenţie deosebită a fost acordată îmbunătăţirii programelor şi manualelor de economie politică din perspectiva reflectării în conţinutul acestora a noilor cerinţe şi orientări reieşite din Hotărîrea C.C. al P.C.R. cu privire la perfecţionarea conducerii şi planificării economico-financiare, din Cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la Plenara C.C. al P.C.R. din martie 1978. În acest scop sînt abordate probleme ale perfecţionării mecanismului economico-financiar, ale adîncirii şi dezvoltării democraţiei economice în condiţiile întăririi autogestiunii economico-financiare, ale autoconducerii muncitoreşti.

Un loc important în tratarea lecţiei privind „Producţia de mărfuri în socialism" îl ocupă problema rolului introducerii noilor indicatori economico-financiari pentru creşterea eficienţei economice a întreprinderilor.

O cerinţă esenţială a înscrierii în actualitate şi a formării spiritului militant la elevi o constituie corelarea judicioasă a cunoştinţelor teoretice cu aspectele practice din viaţa colectivelor de oameni ai muncii, a localităţii, oraşului şi judeţului respectiv.

În legătură cu aceasta este necesar ca profesorii care predau economia politică, în primul rînd, să cunoască aceste realităţi, să participe mai activ şi organizat la soluţionarea unor sarcini economice care stau în faţa organelor locale de partid şi de stat, a colectivelor de oameni ai muncii.

Realizarea unei asemenea cerinţe de integrare şi perfecţionare profesională trebuie valorificată, aşa cum prevăd programele de economie politică, în organizarea unor ore practice în unităţi economice cu participarea unor specialişti şi reprezentanţi ai oamenilor muncii, cu prilejul predării unor lecţii despre productivitatea muncii, fondurile întreprinderii şi gestiunea lor, preţul şi rentabilitatea etc., care măresc forţa de convingere şi mesajul educativ al lecţiilor.

În ansamblul disciplinelor social-politice care se studiază în şcoală, **filosofia** deţine un loc deosebit, marcat şi prin aceea că ea este prevăzută în planul de învăţămînt în clasa a XII-a. Studierea filosofiei în ultimul an de liceu este determinată de rolul pe care ea îl are în formarea personalităţii, şi anume: conturează sistemul de valori însuşit de elevi de-a lungul anilor de studii, oferind temeiul raţional al idealului politic şi cultural pe care îl înfăptuieşte socialismul. Filosofia este aceea care orientează şi asamblează cunoştinţele dobîndite prin studiul altor discipline într-o concepţie generală despre lume şi viaţă, materialist-dialectică, contribuind astfel la înţelegerea şi însuşirea poziţiei teoretice a partidului nostru, la formarea capacităţii de a aprecia corect fenomenele economice, politice, sociale şi culturale ale societăţii noastre şi ale epocii contemporane.

Totodată, prin însuşirea conţinutului Programului Partidului Comunist Român, al altor documente de partid şi de stat, filosofia, ca disciplină de învăţămînt, contribuie la cristalizarea unor profunde convingeri comuniste, la cultivarea sentimentelor de adînc patriotism revoluţionar şi solidaritate internaţională.

De asemenea, filosofia are un rol decisiv în formarea profilului moral-cetăţenesc al elevilor, prin contribuţia sa la asimilarea valorilor noii morale, ale eticii şi echităţii socialiste.

Pentru a răspunde cerinţelor legate de formarea conştiinţei socialiste, a spiritului revoluţionar al tinerei generaţii, programele de filosofie prevăd studierea principalelor categorii ale materialismului dialectic: materie, mişcare, spaţiu, timp, conştiinţă, determinism şi libertate, legile fundamentale ale dialecticii. De asemenea, ele cuprind conceptele fundamentale ale materialismului istoric cu privire la dialectica dezvoltării vieţii sociale, la afirmarea cerinţelor progresului istoric: formaţiunea socială şi legitatea trecerii de la o formaţiune socială la alta, superioară; baza economică şi suprastructura; tipuri istorice de comunităţi umane şi rolul naţiunii în epoca contemporană; rolul maselor şi al personalităţii în istorie, clase sociale, stat, conştiinţă socială şi rolul activ al conştiinţei socialiste în făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

Cerinţa fundamentală care a stat la baza îmbunătăţirii manualelor de filosofie a fost aceea a realizării lecţiilor în aşa fel încît ele să asigure formarea concepţiei ştiinţifice a elevilor cu privire la înţelegerea esenţei fenomenelor care se desfăşoară în natură şi societate, a proceselor lumii contemporane. Pentru realizarea acestor cerinţe s-au avut în vedere următoarele:

1. **Integrarea în lecţii a tezelor şi aprecierilor cuprinse în documentele de partid, în opera tovarăşului Nicolae Ceauşescu; corelarea cu datele semnificative ale ştiinţelor particulare. Aceasta s-a impus cu atît mai mult în contextul etapei actuale a desfăşu-**

rării revoluției tehnico-științifice, cînd științele aduc noi și noi date cu privire la materialitatea lumii. Corelarea noțiunilor filosofiei cu datele științelor particulare, așa cum se realizează în actuala formă a manualelor, pune accent pe latura formativă și nu atît pe cea informativă (elevii avînd suficiente cunoștințe de la studiul celorlate discipline).

2. **Demonstrarea, și nu simpla afirmare, a caracterului științific și a superiorității filosofiei marxiste prin permanenta confruntare cu alte concepții filosofice, prin evidențierea „limitelor idealismului și ale altor filosofii".**

Capitolul destinat istoriei filosofiei a fost revizuit în direcția evidențierii, cu și mai multă pregnanță, a luptei dintre materialism și idealism ca o coordonată fundamentală a evoluției concepțiilor filosofice, a specificului și valorii gîndirii social-politice și filosofice din țara noastră. Un loc important îl ocupă analiza conținutului revoluției în filosofie, pe care a reprezentat-o apariția marxismului, a importanței activității ideologice desfășurate de Partidul Comunist Român pentru transformarea revoluționară a societății, pentru afirmarea filosofiei marxiste în viața spirituală a societății românești, a semnificației contribuției creatoare a partidului nostru la îmbogățirea teoriei marxist-leniniste.

Lecțiile de materialism dialectic pun accent pe demonstrarea ideii esenței materiale a naturii și a societății, a infinității universului. Se prezintă, de asemenea, izvorul, mecanismul și sensul devenirii universale, determinarea fenomenelor și proceselor, specificul determinismului social. Un loc important îl ocupă analiza particularităților de acțiune a legilor sociale, prezentarea concepției științifice a partidului nostru cu privire la importanța cunoașterii și respectării cerințelor legilor obiective în activitatea economică și social-politică, contribuția P.C.R. la îmbogățirea teoriei marxiste privind contradicțiile sociale.

Prin corelarea categoriilor materialismului dialectic cu datele științelor particulare s-a urmărit formarea, în conștiința elevilor, a convingerii că universul este de natură materială, că materia este obiectivă, infinită — în timp și în spațiu, că tot ceea ce există nu este altceva decît materie în mișcare. De remarcat faptul că în actuala ediție apare mai clară ideea unității dintre materie, mișcare, spațiu și timp și este mai bine explicat caracterul procesual al cunoașterii, precum și rolul practicii în realizarea acestuia.

În capitolul de materialism istoric s-a urmărit explicarea determinării obiective a dialecticii dezvoltării sociale, a legității succesiunii formațiunilor sociale, explicarea unor fenomene social-politice caracteristice României în etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate. Astfel, în tratarea categoriilor materialismului istoric s-a avut permanent în vedere analiza evoluției vieții social-politice în procesul construirii socialismului în țara noastră, particularitățile formării și dezvoltării conștiinței socialiste, liniile directoare ale activității de educare revoluționară a maselor stabilite de Congresul educației politice și al culturii socialiste și de Conferința Națională a partidului din decembrie 1977, dimensiunile procesului de formare și manifestare multilaterală a personalității.

De asemenea s-a revăzut maniera de tratare a problematicii capitolului de materialism istoric pentru a înlătura complet mult acuzatul paralelism cu disciplina „Cunoștințe social-politice" și pentru a avea posibilitatea demonstrării mai convingătoare a caracterului combativ, militant al filosofiei marxiste.

Aceste perfecționări aduse programelor și manualelor de științe sociale presupun, însă, și o activitate bazată pe mai multă autoexigență, pe o mai mare responsabilitate din partea cadrelor didactice care le predau, știut fiind că, oricît de bune ar fi manualele, programele și planurile de învățămînt, acestea sînt puse în valoare numai în măsura în care procesul de formare a conștiinței politice a elevului este dirijat, cu tact și simț de răspundere, de către educator.

Profesorul de științe sociale trebuie să fie convins permanent de faptul că disciplinele pe care le predă pot și **trebuie** să se coreleze armonios în ansamblul celorlalte discipline, ele permițînd integrarea tuturor cunoștințelor obținute în anii de școală în larga perspectivă oferită de ideologia marxistă și creînd, totodată, un sistem de principii și categorii capabil să orienteze opțiunile valorice ale elevilor.

Este necesar ca profesorul să aibă permanent în vedere faptul că omul nou, de care are nevoie societatea socialistă multilateral dezvoltată este un om cu un înalt orizont de cultură, capabil să descifreze sensul legilor obiective ale dezvoltării sociale, să participe în cunoștință de cauză la făurirea istoriei, stăpîn pe cuceririle cunoașterii umane, dar și devotat idealurilor comuniste, înarmat cu un puternic spirit critic, dar și autocritic, promotor consecvent al noului în toate domeniile de activitate.

Or, numai prin însușirea concepției marxiste despre lume este asigurată concordanța necesară dintre conștiință și conduită : între ceea ce **știe,** ceea ce **simte**

și ceea ce **face** tînărul, se asigură formarea și dezvoltarea gîndirii politice și economice a elevilor. Predarea disciplinelor de științe sociale are un rol decisiv în a-i deprinde pe elevi **să judece politic** datoria lor profesională, faptele și atitudinile lor, evenimentele și procesele interne și internaționale. Gîndirea și convingerile marxiste nu constituie o dimensiune exterioară a conștiinței tînărului, ci trebuie să îl integreze în mod organic în societate, să facă din el un participant activ la opțiunile colectivității.

Pentru îndeplinirea acestor deziderate, se impune ca profesorul de științe sociale să se pregătească temeinic și să acționeze mai stăruitor în direcția regîndirii lecțiilor în spiritul tezelor și aprecierilor fundamentale ale partidului nostru, în direcția formării la elevi a deprinderii de a studia sistematic documentele de partid, a corelării judicioase a cunoștințelor teoretice cu aspectele practice din activitatea unităților economice, din viața localității, orașului și județului respectiv. Pentru a asigura reflectarea în lecții a realităților sociale este necesar însă, ca, în primul rînd, profesorii să cunoască aceste realități, să participe mai activ, în mod organizat, la soluționarea unor sarcini economice și social-politice care stau în fața organelor locale de partid, a unităților de producție.

De asemenea, profesorii au datoria să nu uite nici un moment că ei modelează caractere nu numai prin ceea ce spun, ci, într-o mare măsură, și prin exemplul personal. De aceea, spiritul revoluționar trebuie să fie, în primul rînd, caracteristica esențială a activității, a atitudinii lor.

Asigurarea creșterii eficienței formative și a rolului educativ al științelor sociale este condiționată deci, într-o măsură tot mai mare, de cadrul didactic, activist -militant, om politic ce înfăptuiește cu consecvență politica partidului nostru în domeniul educației comuniste a tinerei generații.

ORIENTĂRI NOI ÎN PREDAREA LIMBILOR MODERNE

Prof. LUCIAN RAȘCĂ
inspector general în M.E.I.

Progresele uimitoare înregistrate, în ultimile decenii, de lingvistică și de științele înrudite au determinat un mare efort de reînnoire a didacticii limbilor moderne, fapt care i-a făcut pe mulți specialiști să afirme, pe baza analizei instrucțiunilor oficiale, că, în acest domeniu, s-au obținut cele mai valoroase rezultate, cu atît mai mult cu cît procesul de renovare este continuu, începînd, de fapt, odată cu secolul nostru, atunci cînd s-a impus evidența că scopul învățării unei limbi îl reprezintă dobîndirea capacității de a vorbi. Părerile cu privire la obiectivele predării limbilor moderne și la mijloacele de învățămînt nu s-au integrat însă într-un ansamblu convergent. Dimpotrivă, parcă niciodată opiniile nu au fost atît de împărțite, gama lor întinzîndu-se de la afirmația că este suficient să se predea rudimentele necesare unei comunicări orale elementare pînă la aceea că învățarea unei limbi de circulație internațională este cu adevărat utilă, numai dacă se introduce elevul în civilizația și cultura țării în care se vorbește limba ce se învață. Multitudinea de metode și, îndeosebi, de variante ale aceleiași metode a generat, în rîndurile multor profesori, incertitudine, ezitare, reținere.

Se știe că lingvistica structurală, diversificată în lingvistică distribuțională și în lingvistică funcțională, a influențat profund metodologia predării limbilor, lansînd două direcții principale ale „noii ideologii metodologice": metoda audio-orală (audio-linguală) și metoda audio-vizuală. În ultimele decenii însă, a fost lansată, pe baza lingvisticii generativ-transformaționale, o nouă metodă, teoria codului cognitiv, care contestă bazele gramaticii structurale și respinge teoriile behavioriste cu privire la însușirea limbii.

Cunoscînd avantajele și dezavantajele fiecărei metode, adaptîndu-le — și nu adoptîndu-le — cerințelor societății noastre, obiectivelor învățămîntului nostru, sîntem pentru o **concepție** de predare a limbilor moderne, care să preia critic, cu discernămînt, tot ce a creat mai valoros experiența mondială, dar și școala noastră națională, fiind convinși că adevărata modernizare nu poate exclude tradiția și nici nu se poate realiza în afara ei.

Pornind de la aceste considerente, specialiștii din Ministerul Educației și Învățămîntului, împreună cu cei de la I.C.P.P.D., de la I.C.P.P., au elaborat, cu larga participare a cadrelor didactice, principiile de bază ale noii concepții și ale metodei de predare a limbilor moderne și, în funcție de acestea, conținutul predării fiecărei limbi moderne.

Sinteză a cuceririlor lingvisticii și ale metodologiei moderne, noua concepție de predare a limbilor moderne se întemeiază pe analiza critică a principiilor fundamentale ale diferitelor metode de predare, pe studiul aprofundat al gramaticilor tradiționale, structuraliste și generativ-transformaționale, al vocabularelor fundamentale, al inventarelor sintagmatice (acolo unde acestea există) și al altor materiale pedagogice.

Noua concepție, care valorifică, deci, pe o treaptă superioară, experiența pozitivă a școlii românești și preia critic tot ce este valoros în experiența școlii mondiale, are un scop precis. **Scopul** predării limbilor moderne în această nouă concepție este, în același timp, formativ, educativ și practic. În lumina acestei noi concepții, considerăm că educația intelectuală a elevilor nu trebuie să se facă în detrimentul folosirii practice a limbii și că aspectul practic nu trebuie să împiedice studiul aprofundat al limbii în particularitățile sale lingvistice. În același timp, predarea limbilor moderne trebuie să contribuie la o mai bună înțelegere internațională și la stabilirea unei cooperări pașnice și amicale între popoare.

Referindu-ne la aspectul instructiv-practic, menționăm că, prin predarea limbilor moderne în școală, urmărim să formăm la elevi, într-o măsură cît mai mare, elemente ale următoarelor grupe de priceperi și deprinderi :

a) **înțelegerea limbii vorbite ;**

b) **exprimarea orală în limba modernă învățată ;**

c) **citirea și înțelegerea mesajului scris ;**

d) **exprimarea în scris.**

Prin prisma acestei strategii de instruire, de organizare și desfășurare a procesului de predare-învățare, o atenție deosebită se acordă sistemului de exerciții de limbă, cu atît mai mult cu cît deprinderile de vorbire sînt rezultatul unei practici sistematice, consecvente, al exersării continue a materialului lingvistic. Aceasta ne-a determinat să acordăm un timp mai îndelungat procesului de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare corectă, oral și în scris.

În ceea ce privește celelalte două laturi ale scopului predării limbilor moderne — latura formativă și cea educativă — prin tematica programelor și modul de organizare a cunoștințelor, se oferă un material lingvistic bine selecționat, atît în ceea ce privește prezentarea selectivă a literaturii și a culturii popoarelor ale căror limbi se învață, a realităților politice, economice, sociale și culturale din țara noastră, cît și pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor.

Avînd în vedere progresele înregistrate de lingvistica aplicată și de psihologia învățării, care au dus la perfecționarea metodelor de predare și au deschis perspective noi didacticii limbilor moderne, am subordonat studiul acestora unui **sistem de principii fundamentale** dintre care amintim :

1. **Limba este un sistem, un ansamblu de elemente, organizate prin relații specifice. De aici necesitatea de a preda structuri și nu cuvinte izolate, unitatea minimală fiind enunțul.**

2. **Funcția principală a limbii rezultă din însăși difinița marxistă — „mijloc de comunicare între oameni, schimb de idei, îndemn la acțiune și instrument al gîndirii". De aici, caracterul practic al învățării limbilor moderne și anterioritatea aspectului oral.**

3. **Să dăm elevilor modele lingvistice, ca moment inițial al formării deprinderilor de exprimare. Pentru a asigura exprimarea independentă, este necesar să folosim un sistem de exerciții, nu numai exerciții structurale — în care conversația (cu toate formele ei), exercițiu superior, are rolul de a suda elementele disparate ale limbii.**

4. **Predarea progresivă a modelelor autentice de vorbire.**

5. **Stabilirea legăturii nemijlocite dintre gîndirea vorbitorului și limba studiată. De aici, necesitatea folosirii materialului auxiliar, a explicării materialului lingvistic, a folosirii permanente (sau aproape permanente) a limbii străine în clasă.**

6. **Familiarizarea elevilor cu elementele de cultură și civilizație ale popoarelor ale căror limbi se învață.**

Pornind de la noua concepție de predare a limbilor moderne, avînd ca punct de plecare scopul stabilit și principiile fundamentale care orientează învățămîntul limbilor moderne, s-au elaborat, beneficiind de larga participare a cadrelor didactice care predau efectiv la catedră — inclusiv a învățătorilor — **programele** de limbi moderne pentru ciclul primar și gimnazial, precum și programele cadru pentru învățămîntul liceal, pe profiluri.

Rod al unei activități de aproape 4 ani, al dezbaterilor și propunerilor de îmbunătățire făcute de cadrele didactice din țară și din Capitală, programele realizează în practică noua concepție de predare a limbilor moderne. Așa cum s-a arătat cu prilejul diferitelor dezbateri, noile programe de limbi moderne reprezintă o sinteză critică, originală, a experienței pozitive a școlii românești și a celei mondiale, o îmbinare armonioasă între metodele clasice și cele moderne, un serios pas înainte pe calea modernizării și a adîncirii caracterului practic, aplicativ și educativ al învățării limbilor moderne.

Ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de centrele lor de interese, noile programe de limbi moderne prezintă materialul de limbă în mod progresiv, în concordanță cu cerințele psihopedagogice contemporane, lărgind orizontul de cunoștințe al copiilor. În acest scop, se pornește de la mediul ambiant al școlarilor și se ajunge, treptat-treptat, la cel național și internațional (dragostea față de patrie, partid și popor, realități contemporane românești, orientarea școlară și profesională, dragostea de muncă, figuri de oameni de știință, artă și cultură din țara noastră și din țările ale căror limbi se învață etc.).

Abordarea interdisciplinară a cunoștințelor predate la limbile moderne, asigurarea tranziției către învățămîntul liceal, îmbunătățirea și lărgirea tematicii, determinarea cantitativă a vocabularului, a modelelor structurale și a problemelor de gramatică ce urmează a fi conștientizate în ciclul gimnazial, toate acestea conferă noilor programe de limbi moderne caracter sistematic, claritate, integrîndu-le mai mult în actualitate, în realitățile românești și internaționale contemporane.

Programele acordă o importanță deosebită **conversațiilor uzuale,** a căror arie a fost îmbogățită și repartizată cu grijă, în toți anii de studiu, formării deprinderilor de citire și scriere, neglijate în ultimii ani, ca urmare a exagerărilor unor concepții vehiculate de anumite metode de învățare a limbilor moderne, îmbrățișate tale-quale, fără discernămînt, de unele cadre didactice. Cu alte cuvinte, noile programe au în vedere atît deprinderile de exprimare orală, cît și pe cele de exprimare în scris. Au fost eliminate, de asemenea, exagerările cu privire la folosirea excesivă, pe toată durata studiilor, a aspectului oral al predării (fără a renunța, însă, la principiul anteriorității aspectului oral) și la înlăturarea integrală a traducerii. Se poate spune că asistăm la „o reabilitare" a traducerii, folosite însă numai în anumite stadii de însușire a limbii și cu anumite scopuri didactice. Este bine să se înțeleagă sensul adevărat al acestei afirmații, întrucît nu este vorba de revenirea la învechitul procedeu al traducerilor excesive, utilizate ca unic mijloc de fixare a cunoștințelor lexicale și gramaticale.

Avînd în vedere particularitățile de vîrstă ale copiilor din ciclul primar și ale celor din ciclul gimnazial, precum și cunoștințele dobîndite la limba română, noua concepție abordează, în mod diferențiat, predarea problemelor de limbă, a celor de gramatică în primul rînd. Astfel, la clasele II-IV au fost eliminate în întregime explicațiile și terminologia gramaticală, necunoscute la limba română și de neînțeles la această vîrstă, învățarea realizîndu-se pe bază de modele lingvistice exersate în situații reale și variate de vorbire. La clasele V—VIII se trece, treptat-treptat, la conștientizarea fenomenelor de limbă, pe cît posibil în concordanță cu stadiul de cunoaștere a acestora la limba română. Fenomenele de limbă necunoscute la limba română, dar strict necesare exprimării în limba străină, sînt introduse, în continuare, pe bază de modele lingvistice.

Au fost elaborate, pentru prima dată în țara noastră, programe la care s-au formulat obiectivele predării pe întregul ciclu de învățămînt și pe clase, atît pentru studiul primei limbi moderne, cît și pentru al celei de-a doua. În același timp, ținînd seama de specificul fiecărei limbi, de dificultățile procesului de predare-învățare, de posibilitățile de asimilare ale elevilor la diferite vîrste, determinarea cantitativă și calitativă a materialului de limbă (tematica, vocabularul tematic, modelele structurale, problemele de gramatică ce urmează a fi conștientizate) s-a făcut pe baza consultărilor atente, realizîndu-se o selecționare judicioasă și o dozare îndelung chibzuită. Astfel, volumul lexical nu depășește, în fiecare clasă, 300 de unități lexicale făcînd parte din vocabularul fundamental, prevăzute a fi însușite în mod activ; numărul modelelor lingvistice ce urmează a fi însușite într-o clasă variază, în funcție de dificultățile fiecărei limbi, între 50 și 80.

Printre criteriile care au stat la baza elaborării noilor programe de limbi moderne, reamintim:

1. **Precizarea scopului și a obiectivelor studiului limbilor moderne, pe cicluri de învățămînt și clase.**

2. **Asigurarea caracterului unitar al învățării limbilor moderne pe întreaga durată a școlarității.**

3. **Accentuarea caracterului practic, aplicativ al procesului de predare-învățare.**

4. **Corelarea cunoștințelor de limbi moderne cu cele dobîndite la limba română.**

5. **Reluarea sistematică a tematicii și vocabularului, a problemelor de gramatică și completarea lor cu elemente noi, prin introducerea gradată a materialului lingvistic, în funcție de particularitățile fiecărei limbi, de particularitățile de vîrstă ale elevilor.**

6. **Asigurarea unui volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi accesibil posibilităților de asimilare ale elevilor și, în funcție de sfera de preocupări ale acestora, printr-o tematică cu legături interdisciplinare.**

7. **Dezvoltarea, în egală măsură, a deprinderilor de exprimare orală, de citire și scriere.**

8. **Introducerea unui material de limbă opțional, pe lîngă cel minim, în vederea desfășurării unei munci diferențiate cu elevii.**

9. **Prezentarea unor elemente de cultură și civilizație ale popoarelor ale căror limbi se învață, în vederea realizării sarcinilor educației internaționaliste.**

10. **Întărirea caracterului educativ al studiului limbilor moderne ; dezvoltarea dragostei față de patrie, partid și popor ; prezentarea unor realități politice, economice, sociale și culturale ale țării noastre.**

11. **Prezentarea unei tematici variate care să asigure educația elevilor prin și pentru muncă, educația ateist-științifică, precum și educația morală și estetică a școlarilor.**

Manualele de limbi moderne, care sînt în curs de elaborare treptată (pînă în prezent au fost elaborate manualele pentru clasele II—IV), pe baza noilor programe, de către autori ai programelor și profesori care lucrează efectiv la catedră, urmăresc formarea la elevi a capacității de utilizare practică a limbii care se învață, oferind vocabularul uzual integrat în contextele lingvistice cele mai frecvente și structurile fundamentale ale limbii, pentru a putea fi utilizate în împrejurări concrete. Ele conțin un material aplicativ bogat, variat, permițînd profesorului să exerseze, mai întîi oral, în situații reale, fenomenele de limbă prevăzute de programă. Se remarcă bogăția exercițiilor, a celor structurale în primul rînd. Dată fiind varietatea exercițiilor pentru același model lingvistic, selecția acestora în funcție de particularitățile fiecărei clase se impune de la sine.

Textele manualelor pentru ciclul primar, așa cum au fost elaborate pînă în prezent, folosesc, aproape în exclusivitate, limba uzuală, de comunicare directă și se prezintă sub formă de dialoguri, permițînd o ușoară asimilare a materialului lingvistic prevăzut de programă.

Respectînd indicațiile date de programe, manualele de limbi moderne pentru ciclul primar elimină în întregime din predare terminologia și explicația gramaticală. De aceea, surprind unele afirmații referitoare la așa-zisele desincronizări și neconcordanțe între cunoștințele de gramatică română și de gramatică a unor limbi străine.

În vederea realizării integrale a sarcinilor de modernizare a conținutului învățămîntului limbilor străine, au fost luate măsuri pentru **elaborarea materialelor auxiliare** necesare procesului de învățămînt, stabilindu-se, în acest scop un plan de perspectivă, cuprinzînd sortimente de material didactic și aparatură, repartizat pe cicluri de învățămînt. Au fost elaborate sau sînt în curs de elaborare : planșe tematice însoțite de jetoane, figurine pentru tabloul de fetru, seturi de diapozitive, diafilme, filme, înregistrări pe bandă de magnetofon sau disc ale unor exerciții (clasele a II-a și a III-a), cîntece pentru diferite cicluri, povestiri, dicționare școlare bilingve, gramatici de uz școlar, hărți etc. S-a extins producția de cabinete și laboratoare lingvistice ; a fost creat un aparat complex audio care preia unele din sarcinile laboratorului lingvistic. Sînt în curs de definitivare unele instrumente de evaluare și de creștere a randamentului procesului de instruire la limbile moderne.

Acestea sînt numai cîteva din elementele cele mai importante care fac parte integrantă din ansamblul activităților ce concretizează strategia didactică a limbilor moderne, ale cărei progrese se reflectă pozitiv în rezultatele obținute de profesorii de specialitate în instruirea practică a elevilor. Trebuie să spunem însă deschis că, oricît de bune ar fi concepția, metoda preconizată, programele și manualele școlare, factorul hotărîtor de transpunere a acestora în viață îl constituie profesorul, pentru că, așa cum spunea Romain Rolland, „metoda valorează cît valorează profesorul".

INTEGRAREA COPILULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN

Dacă omul este, cum se spune, o ființă socială, atunci copilul trebuie socotit, și el, de la naștere, o ființă sociabilă, ființă care poate deveni socială, încadrată și integrată în societate, deci. Problema integrării copilului în societate — ca și a adultului de altfel — este ca atare o problemă contemporană, deși procesul însuși e vechi, de totdeauna. Ea a devenit, probabil, atît de actuală, din cauza unor crize speciale, survenite în dezvoltarea societății — crize chiar în integrare, în primul rînd.

În ce privește pe copil, pentru a înțelege bine procesul de integrare a lui în societate, este necesar să facem de la început o distincție, de care trebuie să ținem seama. Există în adevăr o integrare, pe care am numi-o spontană, bazată pe instinct și latura volutiv-afectivă a psihicului uman după cum există și una bazată pe reflexiune și rațiune. Prima este predominantă în copilărie, cealaltă la maturitate. În dezvoltarea sa omul parcurge un drum marcat de două etape, în ordinea aceasta chiar.

Studiile făcute pînă acum privitor la socializarea copilului, la socializarea metodică mai ales, cum spune Murkheim — adică la educația lui în acest sens — au dus la concluzia că acest proces este un proces treptat și lent, la început, pornind de la lipsa aparentă a oricărei manifestări de sociabilitate. Instinctul social, ca să zicem așa, există potențial, format filogenetic ; fără el nu ne-am putea imagina apariția și persistența societății umane ; dar el există ca posibilitate și numai punerea lui în funcțiune, exercitarea lui îl și actualizează [1], sincronizare specific pedagogică a unui model prospectiv, în condiții cerute pentru aceasta.

Care e calea acestei actualizări ? Tot natura este aceea care l-a echipat pe copil cu ceea ce-i este necesar, pentru a găsi această cale. Acest lucru necesar este implicat în instinctul jocului, manifestarea ludică grea de consecințe imprevizibile. Activitatea umană (jocul, învățătura, munca și activitatea creatoare — aspectele ei esențiale) începe (și continuă în bună măsură) cu cea ludică. Aventura umană este și rămîne joc și poezie, dar și efort și rațiune la un loc. Prin aceasta își pune copilul în funcțiune organele sale, și o face cu plăcere ; prin ea își mobilizează resursele sale primitive de afectivitate, în vederea afirmării. La început copilul face acest lucru de unul singur, dar curînd, foarte curînd, el descoperă că nu e singur pe lume, că mai există, în primul rînd și alți copii, împreună cu care descoperă colaborarea în joc, forme incipiente ale colaborării sociale.

Studiile asupra jocurilor copiilor ne arată că jocurile alcătuiesc o adevărată lume, cu problemele și legile ei, care se transmit din generație în generație, ca orice tradiție umană. Problema conducătorului (lider) în joc, problema amiciților separate, în cadrul grupelor de joc — pe care Roger Cousinet o socotea într-un fel antisocială — problema copiilor ce se izolează de grup, problema fidelității față de grup, ca și aceea a apelului discret la adulții care conduc procesul educației oficiale („pîrîtul"), — sînt probleme cărora se dă și trebuie să li se dea atenția cuvenită.

Roger Cousinet, citat mai sus [2], este de părere că, pe măsură ce copiii cresc și se dezvoltă din punct de vedere intelectual, apar în grupele de joacă ale copiilor „cei

[1] „Educația are de fapt întotdeauna a face cu o contradicție înnăscută. Ea trebuie să determine pe copil să facă de bună voie și bucuros la indicația educatorului ceva ce încă nu înțelege și deci nu-i place". (ERICH GEISSLER, *Mijloace de educație*, E.D.P., București, 1977, p. 103).

[2] ROGER COUSINET, *La vie sociale des enfants*, Paris, 1959.

ce știu" mai mult, element dizolvant pentru grupele bazate pe autoritatea și fidelitatea necondiționată față de grup. Este o părere care poate fi admisă, dacă socotim acest fenomen caracterizant numai pentru forma instinctuală și spontană de grup de joc și nu pentru orice grup. E, din contră, de admis că acest fapt este ceva necesar, în vederea unui salt ce trebuie făcut spre o nouă formă de sociabilitate — cea bazată pe rațiune. Cercetările și observațiile noastre proprii ne-au condus spre o asemenea concluzie. Pe măsură ce se dezvoltă, din punct de vedere intelectual, comportamentul copiilor trece de la manifestarea lui globală, oarecum mecanică, la un comportament de tip nou, ghidat tot mai mult de motive și cîntărirea motivelor acțiunilor. Și așa continuă și ca adult, căutarea de strategii adecvate fiind proprie evoluției pedagogice [3].

De fapt, în viața oricărui copil intervine întotdeauna pe nesimțite acest aspect nou al integrării sociale. El vine din afara lumii copilăriei, mai întîi de la părinți, apoi mai tranșant, de la școală. Această lume nouă, în care copilul este invitat să se încadreze este lumea adultului, societatea propriu-zisă. Între cele două lumi nu este o prăpastie de netrecut, așa cum se afirmă uneori. Din contră, lumea jocului copilăresc este, în general o copie a lumii adultului, o copie cu rădăcini și în tradiție și în actualitate. Ea este nu tocmai fidelă originalului, dar este, într-un fel, mai adîncă și mai permanentă, mai puternic legată de viața afectivă. Lumea jocului este lumea basmului vieții, lumea sublimată în visul și aspirațiile copilăriei și prin aceasta cu virtuți educative — adică integratoare — deosebite. Este mai mult decît anticamera lumii reale, este partea integrantă din ea. Ea se dizolvă pentru fiecare individ în parte, odată cu înaintarea în vîrstă, dar rămîne mai departe pentru copilăria veșnică. In om rămîne și trebuie să rămînă ceva din ea și în fiecare individ. Căci om întreg este de fapt acela în care copilăria nu moare niciodată complet.

Integrarea copilului în societatea reală, adică a adultului, nu este prin aceasta mai puțin un comandament. Poeții o regretă, dar viața o cere. Imperios și implacabil. Așa cum am spus deja, această integrare le-o cere și se face, la început, sub conducerea părinților, care le impun reguli de purtare și chiar de lucru, care fac parte din practica vieții lor ; le-o cere, la un nivel mai ridicat de viață socială, școala — funcția instructivă a acesteia. Acest mod nou de viață, în care copilul urmează să se integreze, are un specific cu adevărat altul calitativ. Acum la activitatea ludică — activitate pentru activitate — se adaugă o activitate cu scop (scop obiectivat în produse de un fel oarecare) —, și aceasta e munca. Copilul trebuie să se încadreze în viața muncii și activității anexe, într-un fel, acesteia. Veacuri și milenii întregi, lucrul acesta s-a realizat în cîmpul muncii însuși, pe ogoare sau în atelierele meșteșugărești. Munca împletită cu sfatul verbal se împleteau aci, pentru a integra în viața muncii pe fiul de plugar sau ucenicul meșteșugar. După secole de ucenicie empirică a venit în sfîrșit școala, locul unei munci speciale, învățătura — la început pentru o minoritate, apoi pentru mase tot mai largi. Integrarea spontană, prin joc, nu este înlăturată, dar ea trece pe un plan secundar, ca importanță. Astăzi ea este tot mai mult împinsă spre periferia vieții, într-o luptă în care ea are nevoie de ajutor și trebuie să i se dea. Pentru că viața nu se poate lipsi de ea.

Cît despre integrarea conștientă, prin școală, prin învățătură, instrucție și educație sistematică, aceasta trebuie să răspundă cîtorva cerințe, pentru a-și împlini rostul. Enumerăm cîteva dintre cele mai importante, după părerea noastră.

a) Integrarea prin educație se face la nivelul societății în care copilul de azi — adultul de mîine —, trebuie să trăiască. De fapt, într-o societate în rapidă schimbare ca a noastră educația ar cere să se aibă în vedere nu societatea de azi, ci un model al societății de mîine. Dorință ușor de dorit și visat, mai greu, foarte greu de formulat cu claritate. Ceea ce ar fi de realizat ar fi de fapt de conturat și aplicat nu principiile așa-zisei școli active (realizate în parte), ci o depășire a acesteia în sens dialectic — principiu insuficient sesizat în posibilitatea lui practică — principiul creativității.

b) Integrarea prin educație sistematică trebuie să se facă la nivelul de cultură și civilizație al contemporaneității și, pe cît se poate, în mod egal pentru tot poporul. Dacă o egalitate la nivel era, într-o măsură oarecare cerută, și în trecut (cerută dar nu și realizată), ea este pentru viitor o necesitate.

c) Integrarea prin educație sistematică trebuie să țină seama de ritmul rapid în care se dezvoltă știința și tehnica, de rapiditatea, de asemenea cu care cunoștințele se perimează, fiind depășite la termene tot mai scurte. Aceasta impune o atenție deosebită în alcătuirea planurilor și programelor de educație și învățămînt, care trebuie să țină bine pasul cu istoria științei și tehnicii. Dacă în trecut, cînd profesiile se însușeau o dată pentru toată viața, instituțiile de învățămînt se înscriau ușor spre specializare și profiluri înguste, acum punctul de greutate trebuie, din contră, să cadă pe pregătirea generală, formativă ca atare, iar specializarea să se facă numai pe un astfel de fond. Individul integrat în societatea contemporană trebuie să aibă suficiente posibilități de mișcare în

[3] EMILE PLANCHARD, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., Buc., 1972, p. 274.

cîmpul muncii şi, în genere, în viaţa socială, iar această libertate de mişcare trebuie să i se asigure cît mai de timpuriu posibil.

d) Întegrarea prin şcoală, prin învăţare (adică prin ceea ce nu poate fi atribuit „creşterii" fireşti, obişnuite) cere metode noi, structuri şi sisteme prospective de învăţare, construite cu imaginaţie şi mijloace formalizante, pe care cadrele didactice nu le au încă în suficientă măsură.

e) Întegrarea prin şcoală, prin educaţia şi instrucţiunea sistematică trebuie să fie, în sfîrşit, cît mai funcţională, pentru societate, cît mai eficientă şi, totodată, cît mai adaptată vieţii reale. Tineretul trebuie format şi trebuie făcut să înţeleagă că orientarea profesională, în societatea de azi, este determinată nu numai de dorinţa individului, ci şi de legile de dezvoltare ale societăţii, ale economiei, în primul rînd. Fiecare dorim să facem ceea ce ni se potriveşte mai mult, dar o societate care s-ar aglomera într-un sector al ei cu elemente de o anumită pregătire şi ar fi lipsită în alt sector de elementele necesare, nu poate să se descurce. În fiecare domeniu, apoi, astăzi este nevoie de cadre cît mai bine pregătite, pentru că economiile naţionale sînt astăzi competitive în cel mai înalt grad, calitatea înlăturînd fără milă din competiţie lipsa de calitate.

După cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „este necesar să acordăm mai multă atenţie activităţii în învăţămînt, bunei organizări şi legării lui de producţie, ridicării nivelului de calificare profesională şi tehnică a tuturor cadrelor pentru a putea stăpîni în cele mai bune condiţii tehnologiile avansate, moderne, cu care sînt dotate întreprinderile aflate în funcţiune şi cu care vor fi utilate întreprinderile în construcţie" [4].

Integrarea socială a copiilor şi tineretului contemporan este, după cum vedem, o problemă acută şi serioasă. Unii spun chiar gravă. Împreună cu Marx, vom spune însă şi noi că fiecare epocă îşi are problemele ei, care acestea, de aceea există, pentru ca să fie rezolvate. Va fi şi aceasta rezolvată, pentru că e problemă şi pentru că ea începe deja să fie cunoscută teoretic şi practic. Reformele de învăţămînt din toată lumea sînt o dovadă. Între ele, şi reorganizarea învăţămîntului din România, care ia lucrurile foarte în serios şi în ceea ce au ele esenţial.

[4] NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la marea adunare populară de la Zalău*, „Scînteia" din 22 iunie 1978, p. 3.

Educaţia civică în şcoală

La sfîrşitul lunii aprilie a.c. Inspectoratul şcolar al municipiului Bucureşti, Casa corpului didactic, împreună cu Tribunalul şi Procuratura municipiului Bucureşti au organizat un interesant simpozion intitulat „Probleme actuale ale educaţiei civice în şcoală", la care au participat cadre didactice, cercetători în domeniul educaţiei şi învăţămîntului, lucrători în organele de justiţie, procuratură şi miliţie. La deschiderea simpozionului au participat tov.prof.univ.ing.dr. Suzana Gâdea, ministru al educaţiei şi învăţămîntului, prof.univ. dr. C.Stătescu, ministru al justiţiei, Gh.Bobocea, procurorul general al R.S.R.

Comunicările prezentate în plenul simpozionului au abordat probleme de mare interes pentru toţi cei ce participă la educaţia civică a elevilor. Astfel, tov.O.Brezeanu a analizat unele probleme ale educaţiei juridice a elevilor în şcoală din perspectiva sistemului educaţiei permanente, iar tov.L.Belcea, judecător la Tribunalul municipal Bucureşti a reliefat aspectele importante ale formării conştiinţei juridice a elevilor şi sarcinilor ce revin în acest sens organelor de justiţie. În intervenţiile avute tov. N. Huţiu, procuror la Procuratura municipiului Bucureşti s-a referit la aspecte ale neintegrării socio-morale a tineretului şcolar, iar tov.prof dr.E.Bătrînu de la Liceul pedagogic Bucureşti a analizat pe larg unele cauze ale inadaptării sociale şi ale deviaţiilor comportamentale la minori şi tineri.

În continuare lucrările s-au desfăşurat în cele două secţii: Şcoala şi educaţia civică a elevilor, Societatea şi educaţia civică a elevilor. În secţia I, dezbaterile s-au concentrat mai ales asupra obiectivelor, conţinutului, formelor şi metodelor folosite în educaţia civică a elevilor. În acest sens, dr.N.N.Ceauşescu a relevat funcţiile noi ale instrucţiei civice în contextul dezvoltării democraţiei socialiste, dr. Popescu şi dr. E.M. Stoiciu au analizat mediul familial şi şcoala din perspectiva funcţiei lor de determinanţi peristatici ai comportamentului, iar tov. prof.dr.doc.I.Filipescu a prezentat aspectele noi ale raporturilor dintre părinţi şi copii în condiţiile dezvoltării multilaterale a societăţii noastre. Comunicări de o reală valoare au prezentat şi tov.prof.C.Gh.Bangu, prof. ing.A.Barbu, prof.dr.Gh.Fleancu, prof.ing.Eugenia Bălaşa ş.a., care s-au oprit asupra formelor şi metodelor folosite în educaţia civică, cerinţelor noi ale activităţii practice pentru sporirea spiritului responsabilităţii civice, a competenţei factorilor educaţiei etc.

În secţia a doua dezbaterile s-au oprit mai ales asupra cauzelor care generează încălcarea legilor şi normelor de convieţuire socială, necesităţii însuşirii mai profunde de către elevi şi tineri a *codului străzii*, formării şi modelării sentimentelor morale prin sferele de artă etc. De un larg interes s-au bucurat comunicările tov.prof.dr. M.Terbeancea şi colaboratorii, dr. V.Dragomirescu, dr.C.D.Drugheanu, cercetător ştiinţific pr.M.Gîrboveanu şi M.Săndulescu , cercetător ştiinţific pr.Al. Darie, cercetător ştiinţific pr. Fl.Mănoiu, col.C.Grădinaru şi cpt.V.Vochină, procuror G.M.Dobran şi judecător L.Belcea, procuror R.Popescu Brediceni ş.a.

Simpozionul Probleme actuale ale educaţiei civice în şcoală a fost, aşadar un bine venit prilej de dezbateri despre unul din foarte importantele domenii ale muncii şcolare.

Nicolae Vinţanu

LICEUL PEDAGOGIC DIN ODORHEIU SECUIESC— CENTRU METODOLOGIC

Prof. LADISLAU VOFKORI

Liceul pedagogic din Odorheiu Secuiesc este unul din acele licee care asigură toate condițiile ca tinerii aparținînd naționalităților conlocuitoare să poată învăța atît în limba maternă, cît și în limba română, după dorința fiecăruia. Tineretului de naționalitate maghiară îi sînt asigurate toate posibilitățile de afirmare, de a învăța limba română, limba de stat, care-i ajută să aibă acces liber, nelimitat, în toate domeniile de activitate. Cadrele didactice ale liceului, fără deosebire de naționalitate, au înțeles ca o îndatorire permanentă necesitatea de a perfecționa continuu sistemul de predare a tuturor disciplinelor, de a realiza îmbinarea organică a cunoștințelor teoretice cu practica, de a ridica la un nivel calitativ superior activitatea de educare comunistă a viitorilor învățători și educatoare.

1. Modelul nou de liceu pedagogic în concepție sistemică

La liceul nostru sînt asigurate elevilor toate condițiile să studieze în limba maternă și, în același timp, să învețe limba română ,să se pregătească în toate profesiile (învățătoare, educatoare) conform aptitudinilor și potrivit necesităților social-economice locale, județene. Și această formă de învățămînt constituie unul dintre cele mai grăitoare exemple care ilustrează faptul că tinerii județului Harghita, asemenea întregului tineret al României socialiste, fără deosebire de naționalitate, au drepturi egale, să învețe, să poată folosi limba proprie. În perspectiva acestor înalte principii călăuzitoare s-a dezvoltat învățămîntul liceal pedagogic și în limba maghiară. Astfel, învățămîntul liceal pedagogic, reprezentat și prin Liceul pedagogic din Odorheiu Secuiesc, oferă largi posibilități de afirmare, de creativitate pentru toți tinerii dornici să învețe, conturează șanse egale tuturor elevilor, fără deosebire de naționalitate, de împlinire a năzuințelor și idealurilor lor în viață. La încheierea studiilor liceale absolvenții Liceului pedagogic cu limba de predare maghiară pot să se încadreze în învățămîntul primar sau să-și continue studiile în orice instituție de învățămînt superior din țara noastră.

Acțiunile cultural-educative organizate la liceul nostru, în care trăiesc și învață împreună copii români și maghiari, constituie momente de educare comunistă, revoluționară, patriotică, cetățenească, de întărire a prieteniei și unității dintre români și maghiari, de afirmare a talentului, de cultivare a tradițiilor și a obiceiurilor românești și ungurești.

Liceul pedagogic este conceput ca subsistem de învățămînt deschis, care asigură o autoreglare optimă, prin alegerea strategiilor didactice și a marketingului educațional, corelate comenzii sociale a societății socialiste multilateral dezvoltate. Învățămîntul liceal pedagogic are ca obiectiv principal formarea învățătorilor și educatoarelor, deci, la flux de ieșire operăm cu cadre didactice necesare ciclului primar și grădiniței, atît cantitativ, calitativ cît și în privința perspectivelor de perfecționare. Pregătirea elevilor în acest tip de liceu urmărește ca viitorii învățători și educatoare să dispună de cunoștințe complexe. Funcția instructiv-educativă este definitorie, deoarece reflectă esența liceului. Satisfacerea comenzii sociale de a forma învățători și educatoare vizează selecția și orientarea elevilor pentru această meserie, apoi pregătirea lor prin osmoza culturii generale și psihologice de profil, integrarea socioprofesională, sau urmarea în continuare a studiilor în institutele de învățămînt superior. Pentru aplicarea fermă a profundelor transformări privitoare la organizarea și desfășurarea învățămîntului liceal pedagogic am con-

ceput un program complex de măsuri, axat pe analiza sistemică a situației existente la Liceul pedagogic din Odorheiu Secuiesc (nivel micro).

În viziunea sistemică Liceul pedagogic este conceput ca un subsistem dinamic cu o structură variabilă (pe profile, limbi de predare), integrat în sistem global (pedagogia sistemelor, tipuri de licee), care comportă două nivele de abordare : a) **nivelul strategico tactic** cu cîteva modele educaționale complexe, specifice liceului nostru (organizate pe secții și pe limbi de predare) ; b) **nivelul operativ** cu modele de optimizare a procesului instructiv-educativ (inclusiv al activității de îndrumare și control) concretizate în cadrul planului anual de muncă.

Cadrul organizatoric al Liceului pedagogic, conform modelului ecologic-integrat (model-bloc), cuprinde mai multe nivele : sistem material (baza tehnico-materială), sistem spiritual (de prestigiu — „aerul școlii"), sistem metodologic (coordonate și priorități ale activității instructiv-educative) și sistem decizional (consiliul de conducere). Astfel, Liceul pedagogic din Odorheiu Secuiesc este organizat pe două compartimente integrate : a) **școala de aplicație,** care cuprinde clasele ciclului primar cu 12 clase (secția română și maghiară), la care se adaugă și grădinițele de aplicație pe raza municipiului Odorheiu Secuiesc ; b) **Liceul pedagogic** — profil învățători, educatoare, învățători, maistre cu 12 clase (secția română și maghiară).

Pentru studierea limbii materne și însușirea limbii române au fost elaborate noi programe și manuale școlare, care, prin tematica și conținutul lor, contribuie într-o mai mare măsură la întărirea frăției dintre elevi, fără deosebire de naționalitate, la întărirea unității moral-politice a poporului român. Manualele disciplinelor cu caracter umanist elaborate în ultimii ani în limbile naționalităților conlocuitoare au un profund caracter educativ, militant și partinic, subliniind ideea cimentării prieteniei dintre români și naționalitățile conlocuitoare, contribuind astfel la cultivarea sentimentelor de dragoste și devotament față de patria noastră socialistă, de partid, de popor, la educarea elevilor în spiritul eticii și echității socialiste. La secția maghiară a Liceului pedagogic — cu profil învățători, învățători-maiștri, educatoare — s-au asigurat asemenea ponderi ale disciplinelor studiate în limba maternă încît să permită însușirea temeinică a acesteia. De asemenea, numărul orelor de limbă maternă și de practică pedagogică la limba maghiară sînt egale cu numărul de ore repartizate pentru studierea limbii române în secția cu predarea în limba română. În cadrul liceului domină o atmosferă de colaborare frățească între profesorii români și cei de naționalitate maghiară. Acest climat de înțelegere și conlucrare este prezent și în munca elevilor sub forme diferite de organizare (informări politice, consultații colective, învățarea metodicilor, cîntecelor patriotice, în cadrul practicii pedagogice, corul mixt etc.).

2. Optimizarea procesului instructiv-educativ. Perfecționarea tehnologiei didactice în cadrul liceului

Liceul pedagogic din Odorheiu Secuiesc, ca complex școlar funcțional integrat, încearcă să reprezinte un model de instituție polivalentă de învățămînt din județul Harghita, mentit să asigure desfășurarea unui proces complex și unitar de formare a viitorilor învățători, fără deosebire de naționalitate, prin acțiuni corelate cu practica social-obștească. Ne aflăm în fața unei strategii de dezvoltare și perfecționare calitativă a învățămîntului liceal-pedagogic. Măsurile privind perfecționarea învățămîntului liceal pedagogic în toate compartimentele activității sale vizează cîteva aspecte prioritare, prin realizarea cărora liceul pedagogic trebuie să devină o unitate de învățămînt model, un centru metodologic de pregătire și perfecționare pentru viitoarele cadre de învățători și educatoare.

Subsistemul finalității educative a Liceului pedagogic cuprinde cîteva priorități, cum ar fi : educarea politico-ideologică și cetățenească a elevilor, însușirea gîndirii științifice marxist-leniniste, a concepției partidului nostru despre lume și viață, cunoașterea tradițiilor revoluționare și a semnificației marilor înfăptuiri ale poporului nostru, educarea ateist-științifică, educarea prin muncă și pentru muncă, integrarea socioprofesională a tineretului, formarea și dezvoltarea la elevi a sentimentelor de dragoste și devotament față de patrie, partid și popor, educarea elevilor în spiritul umanismului revoluționar, cultivarea unui comportament socialist, educarea în spiritul eticii și echității socialiste, însușirea principiilor și valorilor politice, morale și spirituale ale societății noastre socialiste. Realizarea obiectivelor educative prioritare de mai sus pe bază de dominante instructiv-educative cu caracter operațional prefigurează idealul omului societății socialiste multilateral dezvoltate.

În analiza fenomenului educativ — integrat cultivării dragostei elevilor pentru profesiunea aleasă — am pornit și de la înclinațiile și interesele firești ale elevilor. Educația centrată pe elev, învățămîntul bazat pe activitatea elevilor, sti-

mularea acțiunilor lor, în care să predomine intuiția, raționea și voința — iată cîteva elemente ale sistemului educativ polifuncțional de care ținem cont în activitatea de educare de toate zilele. În acest context structura formală și informațională a sistemului este definită de valori sociale (conform comenzii sociale), sarcini, funcții, cadre etc. Exploatarea rațională a resurselor semice (a semiozei), procesului de prelucrare și stocare a mesajelor sociale (socioinformație) și informaționale (gnosinformație) are o importanță deosebită în cadrul învățămîntului liceal pedagogic. În acest sens, este necesar să urmărim pas cu pas **circuitul praxiologic** (acțiunea eficientă) privind acțiunea instructivă concretă în cadrul liceului : ordonarea acțiunilor după scop, sarcini, participanți, conținut, norme de realizare, metode și mijloace, forme de organizare, desfășurarea acțiunii, rezultate și evaluarea rezultatelor. Numai așa putem educa viitorii învățători pentru o muncă susținută și perseverentă, care în final va aduce rezultatele scontate. Pe plan educativ, punem accent deosebit pe promovarea, cu prioritate, a spiritului de inițiativă în rîndurile elevilor, a participării acestora la măsurile de îmbunătățire a procesului de învățămînt, în activitățile de autogospodărire, autoorganizare, educarea elevilor în spiritul muncii, ordinii și disciplinei.

În subsistemul factorilor didactici am cuprins conținutul, metodele, mijloacele și formele de organizare a procesului de învățămînt liceal pedagogic, structurate și organizate în perspectiva realizării următoarelor scopuri instructive : integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică și sporirea eficienței întregului proces instructiv în vederea asigurării progresului și randamentului școlar la ciclul primar și cel liceal.

Programul unic de dezvoltare a personalității educatorului destinat grădiniței și ciclului primar se realizează pe baza planurilor de învățămînt (pe profile și pe limbi de predare), a căror componente asigură o unitate între pregătirea de bază și cea profesională, o serie de concepte instrumentale modelatoare. În acest sens, tehnologia didactică modernă presupune o strategie activă și creativă în vederea realizării scopului urmărit : formarea omului multilateral dezvoltat, activ, cu o gîndire creativă și cu un comportament pedagogic dinamic și deschis.

Modernizarea tehnologiei didactice, deci, presupune o strategie activă, operațională (eșalonată în timp), cadre didactice sensibile la nou și o receptivitate sporită din partea viitoarelor cadre didactice (elevi practicanți). În acest sens, am acordat atenție deosebită integrării organice a filmului și altor suporturi informaționale în sistemul lecțiilor de televiziune școlară integrată. Considerăm că în cadrul Liceului pedagogic nu sînt obiecte mai importante și dexterități, ci toate disciplinele concură spre realizarea unei concepții realiste despre lumea înconjurătoare, care trebuie transplantată și la nivelul copiilor din grădinițe și ciclu primar. Astfel, integrarea ciclurilor (preșcolar, primar, liceal) permite stabilirea unor relații de colaborare între educatori, educați și factorii decizionali privind circulația informațiilor științifice și pedagogice.

2.1. Evaluarea la zi a rezultatelor obținute constituie baza deciziilor viitoare. Credem că în actuala strategie a învățămîntului liceal pedagogic la baza modernizării procesului instructiv ar trebui așezată **perspectiva și abordarea interdisciplinară,** care va permite o încadrare socioprofesională adecvată a absolvenților, fără mari dificultăți și timpi morți. Abordarea interdisciplinară, atît la ciclul primar, cît și la cel liceal facilitează corelarea cunoștințelor teoretice din diferite domenii cu deprinderile practice din laboratoare, ateliere, cabinete, cercuri de elevi. În felul acesta se deschide un cîmp larg experimentării de forme și metode de învățămînt, depășirii stadiului descriptivist-explicativ și uneori tehnicist al pedagogiei. Abordarea interdisciplinară a lecției sugerează posibilități de corelare și integrare a obiectelor de învățămînt, de folosire a metodologiei comune mai multor domenii, a transferului de principii (și analogii) dintr-un domeniu în altul.

În vederea realizării unui sistem de predare optimizat, corpului profesoral îi revine sarcina de a reconsidera conceptul și modul de participare în direcția realizării **învățămîntului formativ, integrat, modular** (prospectiv). În acest sens, abordarea interdisciplinară a lecțiilor, înglobarea în cadrul metodelor de învățămînt a strategiei euristice a gîndirii (modelare, problematizare, învățare prin descoperire, algoritmizare etc.) vor ajuta foarte mult pe elevii liceului în vederea formării unei concepții unitare despre natură și societate. Fiecare absolvent al Liceului pedagogic trebuie să aibă un antrenament informațional și de prelucrare a datelor, prin intermediul căruia să poată evalua singur și eficient. În cadrul studierii programelor și manualelor școlare ale ciclului primar profesorii metodiști îndrumă activitatea practicanților spre acele probleme, noțiuni, procese și fenomene comune, care s-ar putea aborda în mod interdisciplinar și corelativ. În planurile de lecții ale practicanților, pe lîngă argumente psihopedagogice și metodice, apare și un alt element : aspecte interdisciplinare, corelații. Elaborarea unui dicționar școlar tematic al aspectelor interdisciplinare pentru clasele li-

ceale și a unui ghid al noțiunilor, fenomenelor și proceselor de bază cu aspecte corelative pentru clasele I—IV (din domeniile: cunoștințe despre natură, geografie, istorie) ar duce la ridicarea calității învățămîntului liceal pedagogic.

2.2. Un alt domeniu prioritar este cel al **tehnologiei didactice,** folosirea metodelor și procedeelor moderne de învățămînt în vederea accentuării caracterului formativ al procesului de învățămînt. De la „a învăța" pe elevi pînă la „a-i învăța să învețe", de la o activitate desfășurată de elevi după un model dat pînă la dezvoltarea priceperii de a rezolva independent saricini teoretice și practice este o cale a cărei parcurgere implică consecvență, continuitate, în care elementul nou este permanent. Cadrele didactice ale liceului acordă atenție deosebită **întăririi motivației învățării creative.** Cunoașterea teoriei și practicii învățării (mathetica), arta și știința de a învăța în lumina noilor concepții psihopedagogice este determinată de însăși viziunea prospectivă asupra învățămîntului liceal pedagogic. Folosirea unei tipologii variate de lecții printr-o abordare sistemică (integrată), integrarea mijloacelor audio-vizuale moderne trezesc interesul elevilor prin ineditul său, totodată asigurînd o activizare continuă în toate momentele procesului didactic.

Așadar, dezvoltarea gîndirii creatoare și capacităților de ordin manipulativ este un obiectiv prioritar în activitatea cadrelor didactice. Dotarea liceului cu mijloace tehnice moderne a constituit și constituie o preocupare permanentă a cadrelor didactice și a direcțiunii, ceea ce a permis îmbunătățirea substanțială a procesului de predare-învățare. Cu ocazia utilizării mijloacelor de învățămînt, la toate ciclurile, în cadrul lecțiilor și altor activități școlare se acordă o mare atenție integrării lor într-o concepție unitară, modernă, în care predomină strategia euristică. Profesorii și învățătorii liceului sînt preocupați de a elabora și confecționa diapozitive-color (seturi multi-dia polivalente sincronizate cu benzi magnetice, planșe, modele didactice, fișe de lucru etc.), care contribuie la realizarea învățămîntului formativ, activ. Introducerea televiziunii școlare în circuit închis în activitatea instructiv-educativă a Liceului pedagogic ar constitui cea mai adecvată integrare a tuturor mijloacelor de învățămînt.

2.3. Școala (grădinița) de aplicație este un laborator de experimentare metodică, de căutare a unor noi modalități de organizare a procesului de predare-învățare. Atmosfera intelectuală de lucru, care domină în cadrul școlii de aplicație — ca centru de inovare și perfecționare a activității didactice — sensibilizează pe viitorii învățători și-i face mai receptivi la căutările și înnoirile pedagogice (cunoașterea psihopedagogică a copiilor, prevenirea eșecului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor, tratarea individuală, activitatea în grup, folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne ș. a.). Școala de aplicație îndeplinește și o funcție de perfecționare a învățătorilor: popularizîndu-le rezultatele cele mai bune prin mijloace moderne, (colecții de lucrări metodice, de ex.), oferă cîmp larg deschiderii schimbului de experiență (prin experimente frontale, lecții demonstrative ș.a.) din raza municipiului și din județ.

3. Dimensiunile noi ale practicii pedagogice și productive

Practica pedagogică și productivă sînt cele două elemente de bază ale procesului de formare a comportamentului pedagogic și de pregătire tehnică a viitorilor învățători și educatoare. Liceul pedagogic asigură o largă deschidere spre cerințele practicii prin **sistemul nou al practicii pedagogice,** care vizează asimilarea componentelor măiestriei pedagogice, cultivarea pîrghiilor motivațional-afective, asimilarea tehnologiei didactice moderne, confecționarea materialelor (truselor individuale) didactice etc. Extinderea duratei de pregătire practică a elevilor pe toată durata școlarității (practica săptămînală și de o zi la clasele IX—XII), apariția noilor forme de practică pedagogică au necesitat o organizare a muncii pe compartimente (școala de aplicație, grădinița de aplicație și pe secții de predare), în urma căreia s-a realizat cea mai extinsă comisie metodică din școală: comisia metodică a practicii pedagogice. Această comisie are menirea să contribuie la formarea profilului profesional și moral-politic al viitoarelor cadre didactice, să dispună de o mare mobilitate intelectuală, de un profil deontologic înaintat, o integrare socioprofesională activă. În cadrul practicii pedagogice săptămînale și de o zi, încredințînd elevilor practicanți diferite sarcini și răspunderi, implicit se pun la încercare și se verifică capacitățile lor organizatorice, inițiativa, simțul datoriei, spiritul de colectiv, dispoziția și priceperea de a coopera etc. În felul acesta se creează posibilitatea unei temeinice și dinamice cunoașteri a individualității și mediului socio-cultural în care se dezvoltă personalitatea practicanților. Nu în ultimă instanță, pregătirea docimologică a viitorilor învățători devine o cerință indispensabilă în vederea unei bune pregătiri profesionale de ansamblu. Actuala formă a practicii pedagogice nu a fixat și rolul cuvenit pregătirii elevilor ca activiști și animatori culturali. Astfel, introducerea disciplinei practice „Munca culturală de masă" ar fi binevenită, acordîndu-se

timp suficient exercitării deprinderilor profesionale. Introducerea eticii (şi a deontologiei şcolare), a' retoricii ca disciplină ar ridica la o etapă superioară formarea conştiinţei profesionale a educatoarelor şi învăţătorilor. Tot în cadrul practicii pedagogice săptămînale o oră ar trebui folosită pentru predarea disciplinei „Mijloace audio-vizuale moderne şi metodica integrării şi folosirii lor la clasele I—IV".

Elevii liceului sînt îndrumaţi şi în munca de cercetate ştiinţifică. Funcţionalitatea cabinetului de pedagogie asigură o activitate susţinută în vederea iniţierii elevilor în cercetarea pedagogică (întocmirea de referate psihopedagogice şi metodice, metodologia textării elevilor în învăţămîntul preşcolar şi ciclul primar ş.a.). Elevii practicanţi participă la sesiuni de referate şi comunicări psihopedagogice şi metodice la nivel de şcoală cu tema: „Integrarea învăţămîntului cu cercetarea, producţia şi practica social-politică".

4. Integrarea socioprofesională a absolvenţilor ca formă de evaluare a muncii instructiv-educative.

Îndemnul secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, de „a transforma cantitatea într-o nouă calitate" la Liceul pedagogic dobîndeşte semnificaţii multiple. În primul rînd, activitatea noastră vizează fireşte toate compartimentele strategiei didactice (conţinut, tehnologie didactică, evaluare, randament), formele de organizare, mijloacele de învăţămînt, relaţia profesor-elev etc., care în final concură spre asigurarea unor promoţii de învăţători şi educatoare bine pregătite. Integrarea viitorilor învăţători şi educatoare în activitatea profesională şi în viaţa socială, formarea capacităţii de instruire şi educaţie permanentă, de selectare şi sistematizare a informaţiilor folositoare ş.a. — iată cîteva aspecte prioritare care stau în atenţia cadrelor didactice din liceu. Viitorii învăţători şi educatoare vor fi animatorii vieţii culturale la sate, propagandişti activi ai politicii partidului şi statului, conducătorii unor activităţi culturale de masă şi obşteşti. În acest sens, conducerea liceului acordă atenţie deosebită pregătirii multilaterale a elevilor prin diferite forme (cercurile de elevi: de etnografie, folclor, teatru, regizori, teatru de păpuşi) ca elevii noştri să posede la absolvire principalele noţiuni şi deprinderi ale organizării şi desfăşurării muncii cultural-artistice.

În condiţiile învăţămîntului liceal pedagogic unitatea dinamică profesor-elev se prezintă ca o cale cu perspective ample de colaborare constructivă, care, totodată, constituie şi factorul esenţial în democratizarea autentică a educaţiei. Pregătirea şi integrarea absolvenţilor în profesiunea de învăţător şi educatoare în acord cu comanda socială necesită o evaluare permanentă a muncii instructiv-educative desfăşurate în cadrul liceului. Integrarea socioprofesională a absolvenţilor, urmărirea comportării acestora în perioada stagiului, legătura cu seriile mai vechi de absolvenţi o realizăm prin întîlnirile anuale, dezbateri metodice, sesiuni de comunicări şi referate.

Totodată, modelul prospectiv al învăţămîntului liceal pedagogic implică şi alte modalităţi de evaluare, cum ar fi: autoanaliza actului pedagogic desfăşurat, confruntarea de opinii şi tehnici de lucru (în cadrul catedrelor şi comisiilor metodice), evaluarea sistematică a rezultatelor şcolare (la matematică, lb. română, lb. maghiară, pedagogie), a comportamentului şcolar (autogospodărire, autoorganizare şi autoconducere în internat şi cantină, în viaţa cultural-sportivă etc.). Această „conexiune inversă" ţinută la zi, la care se adaugă şi părerile de optimizare a procesului instructiv-educativ, concluzionate cu ocazia întîlnirilor cu foştii absolvenţi ai liceului, constatările frontale şi individuale din partea inspectorilor de specialitate, a organelor de îndrumare şi control, ne ajută la reformularea, reorientarea unor decizii educaţionale la nivel de şcoală.

5. Abordarea prospectivă a perfecţionării cadrelor didactice la nivelul liceului pedagogic.

Marile mutaţii socioprofesionale pun în faţa învăţămîntului liceal pedagogic sarcini noi, complexe şi solicită noi şi creatoare competenţe din partea învăţătorilor şi profesorilor. În acest flux informaţional foarte bogat este necesară o **perfecţionare şi autoperfecţionare,** o asimilare promptă a metodologiei didactice, conform comenzii social-politice a învăţămîntului şi educaţiei. Conducerea Liceului pedagogic din Odorheiu Secuiesc, sub îndrumarea inspectoratului şcolar judeţean, acordă atenţie mare perfecţionării psihopedagogice a învăţătorilor, educatoarelor, a profesorilor metodişti prin forme diferite (dezbateri, sesiuni şi referate ştiinţifice, schimb de experienţă cu Liceul pedagogic din Suceava). Cursurile de pregătire pentru participarea la examenele de grad în învăţămînt, ţinute de profesorii de pedagogie, metodiştii şi învăţătorii liceului au demonstrat că întregul corp profesoral este receptiv la nou, acţionînd într-un climat de muncă susţinută.

DIFERENȚIEREA ȘI INTEGRAREA DISCIPLINELOR PREDATE ÎN LICEU ÎN CONDIȚIILE INTEGRĂRII UNITĂȚILOR ȘCOLARE CU CELE PRODUCTIVE

Dr. LAZĂR VLĂSCEANU

In mod tradițional, diviziunea socială a muncii cadrelor didactice ce predau în liceu s-a realizat pe baza disciplinei de specialitate predate în școală, ajungîndu-se să se distingă între profesori care predau discipline umaniste sau sociale (limbă și literatură română, istorie, filozofie etc.), discipline realist-științifice (matematică, fizică, chimie etc.) și, mai recent, discipline tehnice (tehnologie, rezistența materialelor etc.). Disciplinele cuprinse în planul de învățămînt al liceului pot fi considerate fie din punctul de vedere al diferențierii, fie din cel al tendinței de integrare. Diferențierea se referă la structurarea ierarhică și fragmentară a diferitelor discipline, considerînd relevanța sau contribuția fiecăreia luată individual la formarea profesională și educațională a elevilor. Integrarea este acea tendință de constituire a relațiilor dintre discipline și de folosire a resurselor cognitive, formative etc. implicate în grupuri de discipline relativ similare pentru realizarea obiectivelor educaționale integrate ale liceului.

Odată cu legarea organică a învățămîntului de producție și cu mărirea numărului de cadre didactice care predau la nivel liceal disciplinele tehnice, asistăm nu numai la o diversificare a diviziunii muncii școlare a cadrelor didactice, dar și la problematizarea modului de stabilire a însăși diviziunii muncii școlare. Unele discipline (de exemplu, desenul) sînt dificil de plasat într-o categorie sau alta din cauza tipologizării liceelor și a schimbărilor intervenite în structura lor expresiv-științifică ; ca atare, modul de structurare a planului de învățămînt pe categorii de discipline nu mai poate urma vechea diferențiere ; dar, mai ales, integrarea învățămîntului cu producția pune problema căii de analiză a relațiilor dintre discipline. Să ne referim la această ultimă problemă mai în detaliu.

Unul din principiile integratoare ale diviziunii sociale a muncii școlare constă, în condiții actuale, în raportarea activităților specifice învățămîntului la producție. Cu alte cuvinte, producția devine centrul de referință pentru integrarea obiectivelor sau activităților cognitive specializate pe discipline. Cum nu toate tipurile de cunoaștere, structurate pe discipline specializate, sînt direct relevante pentru activitatea productivă, unele (disciplinele tehnice) ajung să fie activate conform noului principiu integrator, iar altele (disciplinele social-umaniste) să nu fie decît într-o mică măsură. În consecință, chiar în condițiile existenței unui principiu integrator, diviziunea muncii școlare ar evolua către o nouă și mai accentuată diferențiere, profesori de diferite specialități avînd conștiința că tipul de cunoaștere pe care ei îl predau este din ce în ce mai diferit de alte tipuri cognitive. Mai mult, în cadrul aceleiași categorii de discipline apar noi diferențieri, ca de exemplu între maiștrii instructori care formează deprinderile practice și ingineriî-profesori care transmit bazele teoretice, sau între profesorii care predau discipline realist-științifice mai direct legate de specializarea profesională a elevilor și cei care predau discipline realiste raportabile la cultura generală (cum ar fi într-un liceu de electrotehnică, fizica și respectiv chimia).

În opinia noastră, accentuarea diviziunii muncii școlare concretizată în conturarea unor noi și pronunțate diferențieri ale cadrelor didactice care predau discipline, este în contradicție cu dezvoltarea unui învățămînt integrat cu producția.

Pentru a detecta unii din factorii care contribuie la conturarea acestei contradicții am desfășurat o cercetare empirică în 35 de licee din municipiul București și județele Buzău și Argeș, pe un eșantion de 515 profesori. [1]

Metoda de cercetare

În proiectarea acestei cercetări am pornit, între altele, de la distincția dintre diferențierea și integrarea disciplinelor predate de profesori.[2] Primul concept se referă, din punct de vedere operațional, la următorii indicatori: perceperea de către profesori a disciplinei predate ca fiind diferită de celelalte din punctul de vedere al cunoașterii transmise, relevanta acestei cunoașteri pentru practica elevilor în producție, prestigiul disciplinei respective în contextul planului de învățămînt al liceului. Prin factorizarea acestor trei indicatori (utilizînd metoda factorului principal) am definit variabilitatea conceptului de diferențiere a disciplinelor. Integrarea cunoașterii predate prin diferite discipline am precizat-o prin același procedeu empiric, utilizînd ca indicatori: posibilitatea de a stabili relații cu cunoașterea transmisă prin celelalte discipline (decît cea de specialitate a profesorului), căile de rezolvare a unor probleme direct relevante pentru practica productivă a elevilor, gradul de interes al factorilor productivi pentru cunoștințele predate la disciplina respectivă.

Diferențierea și integrarea disciplinelor le-am considerat ca variabile dependente în analiza statistică a datelor. Pentru estimarea și elaborarea de predicții privind tendințele de diferențiere sau integrare am utilizat următoarele variabile independente: **1.** — Tipul de liceu; **2.** — Disciplina predată de profesor (clasată într-una din cele trei categorii menționate anterior); **3.** — Poziția coordonatoare a directorului în colectivul pedagogic al școlii (încurajează sau stimulează comunicarea între cadrele didactice, tendința de a da atenție cu prioritate unor probleme administrative și/sau pedagogice). Această variabilă o vom nota de acum cu titlul de „coordonare"; **4.** — Participarea la elaborarea de decizii privind procesul pedagogic de instruire a elevilor. Această variabilă a rezultat din prelucrarea statistică a datelor privind următorii indicatori: activitatea în comisiile metodice, rezolvarea de probleme didactice, schimbul de informație pedagogică cu alți profesori. În continuare o vom menționa cu titlul de „participare decizională"; **5.** — Posibilitățile organizaționale de stabilire a relațiilor între cadrele didactice din același liceu (consilii pedagogice, sesiuni științifice, cursuri locale de perfecționare pedagogică). O vom nota prin „posibilități relaționale"; 6. — Competitivitatea cadrelor didactice în obținerea unor performanțe educaționale superioare de către elevi **mai ales** la disciplina pe care o predau. Titlul acestei variabile va fi „competitivitate".

Variabilele independente le putem clasifica în două categorii din punctul de vedere al referinței lor concrete:

a) Variabilele structurale (în care includem pe primele trei) ce se referă la unele aspecte ale contextului general al școlii și la poziția cadrelor didactice în cadrul acestuia;

b) Variabilele acționale (în care includem pe ultimele trei din cele menționate), referindu-se la modul în care cadrele didactice sînt implicate în procesele organizaționale de comunicare, schimb de experiență, relații, competitivitate, luare a deciziilor privind activitatea didactică.

În scopul elaborării de predicții privind tendințele (structurate subiectiv prin opiniile cadrelor didactice) de integrare și diferențiere a disciplinelor pe tipuri de licee am utilizat tehnica ecuațiilor de regresie. O ecuație de regresie multiplă liniară pentru date standardizate are forma: $[Y = b_1X^1 + b_2X_2 + \ldots + b_nX_n]$ în care Y este variabila dependentă, $(X_1, .., X_n)$ variabilele independente, $(b_1, ..., b_n)$ coeficienții de regresie ai variabilei dependente pe variabilele independente incluse în ecuație. Pe baza mărimii coeficientului de regresie putem elabora predicții privind cantitatea de schimbare produsă în variabila dependentă de schimbarea variabilei independente considerate. În felul acesta încercăm să detectăm factorii care influențează integrarea și diferențierea diviziunii muncii școlare a cadrelor didactice.

Ipoteza noastră este că procesul de diferențiere a diviziunii muncii școlare, bazat pe specializarea cadrelor didactice în realizarea obiectivelor educaționale specifice uneia și numai uneia dintre disciplinele predate, are o limită maximă întrucît profilarea disciplinelor în planul de învățămînt nu poate trece peste un punct critic stabilizat în funcție de spațiul cantitativ al acestuia și de capacitățile de asimilare și cerințele de profesionalizare a forței de muncă. Această stare de maximă proliferare se poate exprima prin constituirea a ceea ce numim limite de saturație a diferențierilor după care se trece la conturarea unor procese de integrare.

Integrarea se manifestă prin dezvoltarea unor relații între disciplinele incluse

---

1 În interpretarea datelor ne vom sprijini și pe interviurile avute cu profesori din unele licee brașovene ca parte a unei cercetări proiectate de Centrul de cercetări pentru problemele tineretului pentru investigarea modalităților de integrare a învățămîntului cu producția și cercetarea.

2. Indicatorii menționați au fost măsurați prin scale ordinale. Utilizînd tehnica factorizării am reușit să standardizăm datele și să aproximăm scale de interval pentru a putea face uz, mai departe, de tehnica analizei de regresie.

TABELUL 1: Coeficienţii de regresie pentru acea ecuaţie în care diferenţierea diviziunii sociale a muncii şcolare este variabilă dependentă.

Variabila dependentă	Nr.	Variabilele independente			
		Cadrul structural	Coeficienţii de regresie (b)	Cadrul acţional	Coeficienţii de regresie (b)
Diferenţierea diviziunii sociale a muncii şcolare	1	Tipul de liceu	0,18020		
	2	Disciplina predată	− 0,14645		
	3	Coordonare	− 0,19277		
	4			Participare decizională	0,29941
	5			Posibilităţi relaţionale	0,23802
	6			Competitivitate	0,51081
Coeficientul multiplu de corelaţie R = 0,74656 Pătratul coeficientului multiplu de corelaţie R^2 = 0,55735					Distribuţia F p < 0,01

în aceeaşi categorie pentru realizarea obiectivelor comune (de exemplu, integrarea disciplinelor social-umaniste sau a celor tehnice) sau prin construirea acelor raporturi între categoriile de discipline care să concure la profesionalizarea integrală a elevilor conform cu cerinţele producţiei. Raportarea învăţămîntului la producţie este unul din principiile integrării diviziunii muncii şcolare, iar alături sau pentru aceasta se dezvoltă tendinţele de integrare a structurilor cognitive specifice diferitelor discipline.

Pentru a se înţelege trecerea de la diferenţiere la integrare nu este suficientă aproximarea generală a procesului în forma precizată mai sus, **ci trebuie să detectăm cel puţin unii din factorii care influenţează comportamentul pedagogic al cadrelor didactice în sistemul dat de diviziunea muncii şcolare.** Ne referim la factorii ce ţin de cadrul structural sau de cel acţional la care participă profesorii şi care ne pot sprijini în elaborarea unor predicţii privind tendinţele de diferenţiere sau de integrare a diviziunii muncii şcolare aşa cum acestea sînt conturate subiectiv de către profesori.

Diferenţierea diviziunii sociale a muncii şcolare

În prima ecuaţie de regresie considerăm diferenţierea diviziunii sociale a muncii şcolare ca variabilă dependentă iar variabilele ce definesc cadrul structural şi pe cel acţional ca variabile independente. Coeficienţii de regresie, sintetizaţi în tabelul 1 indică direcţia şi mărirea de covariaţie a variabilelor incluse în ecuaţie şi direcţiile de determinare.

După cum se poate vedea, coeficientul multiplu de corelaţie[3] (R = 0,75) are o valoare suficient de mare pentru a putea elabora predicţii pe baza variabilelor independente incluse în ecuaţie care explică circa 56% din variaţia specifică variabilei dependente.

Prima observaţie care se impune este că variabilele ce definesc cadrul structural al activităţilor didactice ale profesorilor au o influenţă negativă sau foarte mică asupra diferenţierii diviziunii sociale a muncii şcolare. Tipul de liceu în care predau profesorii are o influenţă pozitivă asupra diferenţierii, ceea ce înseamnă că diversificarea tipurilor de licee atrage după sine într-o oarecare (mică) măsură tendinţa de diferenţiere a disciplinelor şi implicit a diviziunii sociale a activităţii cadrelor didactice. Totuşi celelalte variabile structurale (disciplina predată şi poziţia coordonatoare a directorului) influenţează negativ tendinţele de diferenţiere. Variabilele care identifică ceea ce am numit cadrul acţional al activităţilor didactice au, în schimb, o influenţă pozitivă pronunţată asupra tendinţelor de diferenţiere a di-

3. Coeficientul multiplu de corelaţie (*R*) reprezintă corelaţia de ordin zero dintre *valorile actuale* obţinute pentru variabila dependentă şi *valorile prezise din ecuaţia celor mai mici pătrate*. Cu cît *R* este mai mare (adică mai aproape de valoarea 1) cu atît predicţia noastră prezintă ma imultă acurateţe. Pătratul coeficientului multiplu de corelaţie indică proporţia din variaţia variabilei dependente explicată de variabilele independente incluse în ecuaţie. Cu cît acest procent este mai mare cu atît alegerea variabilelor independente a fost mai bine şi mai complet realizată. Pe baza standardelor actuale ale cercetărilor empirice datele noastre sînt suficient de pertinente pt. a ne permite o interpretare veridică Cf. H. M. BLALOCK, *Social Statistics*, 2-n dition, International Student Edition, Mc. Graw Hill, London, 1972.

viziunii muncii şcolare. Competitivitatea cadrelor didactice pentru a obţine rezultate mai bune numai la disciplina pe care o predau are influenţa cea mai mare asupra diferenţierii diviziunii muncii ($b_6 = 0{,}51081$), după care urmează participarea la elaborarea de decizii privind procesul pedagogic de instruire a elevilor ($b_4 = 0{,}29941$) şi posibilităţile organizaţionale de stabilire de relaţii între cadrele didactice ce lucrează în acelaşi liceu ($b_5 = 0{,}23802$).

Integrarea diviziunii sociale a muncii şcolare

Să analizăm acum cea de-a doua ecuaţie cu regresie în care operăm cu aceleaşi variabile independente, dar luăm ca variabilă dependentă integrarea diviziunii sociale a muncii şcolare. Datele rezultate din analiza de regresie sînt prezentate în următorul tabel :

TABELUL 2: Coeficienţii de regresie rezultaţi din ecuaţia în care integrarea diviziunii sociale a muncii şcolare este variabila dependentă.

Variabila dependentă	Nr.	Variabilele independente			
		Cadrul structural	Coeficienţii de regresie (b)	Cadrul acţional	Coeficienţii de regresie (b)
Integrarea diviziunii sociale a muncii şcolare	1	Tipul de liceu	0,62397		
	2	Disciplina predată	0,15576		
	3	Coordonare	0,29190		
	4			Participare decizională	0,05899
	5			Posibilităţi relaţionale	− 0,14020
	6			Competitivitate	− 0,26688
		$R = 0{,}74405$ $R^2 = 0{,}53882$		Distribuţia F $p < 0{,}01$	

Coeficienţii de regresie indică, de această dată, o influenţă exact inversă a celor două grupuri de variabile independente asupra integrării diviziunii sociale a muncii şcolare comparativ cu influenţa exercitată asupra tendinţei de diferenţiere a acesteia. Variabilele care identifică cadrul structural influenţează pozitiv, la un nivel înalt de semnificaţie, tendinţele de integrare, în timp ce cadrul acţional are o influenţă predominant negativă. Determinarea cea mai semnificativă o are tipul de liceu[4] care, ca structură specifică a integrării învăţămîntului cu producţia, favorizează tendinţele de integrare a diviziunii sociale a muncii cadrelor didactice şi acelaşi lucru se poate spune şi despre disciplinele predate în această nouă structură şi poziţia coordonatoare a directorului. În schimb, dezvoltarea competitivităţii între cadrele didactice pentru ca elevii să obţină performanţe superioare numai la disciplina predată şi posibilităţile organizaţionale actuale de stabilire a unor interrelaţii între cadrele didactice ajung să influenţeze negativ tendinţele de integrare a diviziunii muncii şcolare.

Concluzii

Introducînd datele precedente într-un sistem de relaţii cauzale[5] obţinem următoarea diagramă cauzală (vezi p. 30).

Pornind de la această diagramă şi pe baza analizei precedente putem preciza următoarele concluzii :

1. Diferenţierea şi integrarea diviziunii sociale a muncii şcolare desfăşurată de cadrele didactice sînt procese contradictorii. Influenţa determinativă a diferenţierii asupra integrării este superior semnificativă ($b = -0{,}452$, Distribuţia F, $p < 0{,}001$), cele două variabile covariind în direcţii opuse. Adică pe măsură ce se accentuează diferenţierea diviziunii sociale a muncii şcolare tendinţele de integrare sînt mai puţin conturate şi invers. Totuşi, se poate considera că în acest

4. Influenţa contradictorie a acestei structuri a învăţămîntului integrat (tipul de liceu) se explică, după părerea noastră, prin aceea că o structură obiectiv existentă ajunge să acţioneze în funcţie de modul subiectiv de percepere a acesteia de către persoanele ce acţionează în cadrul său.

5. În acest caz urmăm procesul de utilizare a coeficienţilor de regresie pentru interpretarea relaţiilor cauzale dintre un grup de variabile Cf. S. Wright, The method of path coefficient. In: *Annals of Mathematical Statistics*, Nr. 5, 1934, p. 161—215 şi M. Blalock, *op. cit.*

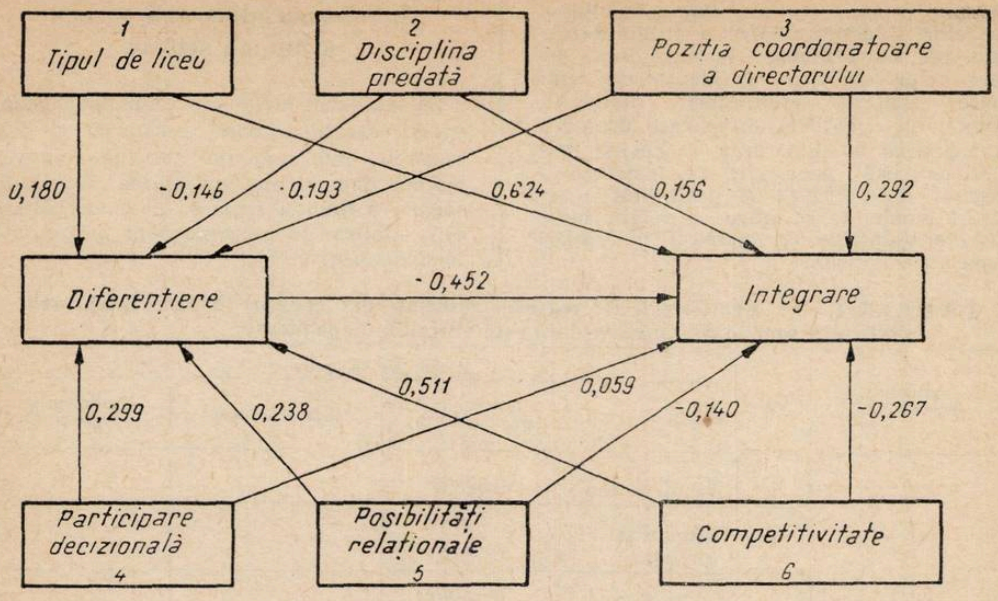


Fig 1 - Diagrama de raporturi cauzale

proces contradictoriu se ajunge la un punct critic, indus în procesualitate de influențele celorlalți factori determinativi ce identifică spațiul structural și acțional în care se dezvoltă diviziunea socială a muncii școlare. Diferențierea nu poate evolua decît pînă la un punct de saturație, peste care nu se poate trece în proliferarea numărului de discipline incluse în planul de învățămînt. Dincolo de această limită se realizează transferul în construirea unor demersuri integrative pentru construirea planurilor de învățămînt.

2. — Cadrul structural actual în care se dezvoltă diviziunea socială a muncii școlare, generat de învățămîntul integrat, are o influență favorizantă asupra integrării și o influență diminuatoare (chiar negativă) asupra tendințelor de diferențiere. Cadrul acțional, în care se concretizează activitățile organizaționale și pedagogice ale cadrelor didactice, are o influență pozitivă asupra tendințelor de diferențiere și mai predominant negativă asupra integrării diviziunii sociale a muncii școlare. Ca atare, putem spune că elementele structurale ale integrării învățămîntului liceal cu producția nu au fost încă asimilate ca posibilități de acțiune ale cadrelor didactice care să conducă la o anume integrare a diviziunii muncii școlare. Cu alte cuvinte, încă nu s-a atins punctul critic de saturație a diferențierilor din planul de învățămînt.

3. — Deși există un principiu integrator al diviziunii sociale a muncii școlare, corespunzător unui învățămînt integrat și concretizat în raportarea cunoștințelor teoretice la activitățile productive școlare, încă nu există și nu funcționează **principii cognitive** de integrare a cunoștințelor teoretice specializate pe discipline. Între cerințele de dezvoltare a unui învățămînt integrat structural și integrarea cognitivă a disciplinelor specializate cu scopul de a le face relevante pentru profesionalizarea forței de muncă există deci un hiatus contradictoriu. Această contradicție își poate găsi expresia în instabilitatea planurilor de învățămînt, în diferențierea pe orizontală sau pe verticală a disciplinelor sau a categoriilor de discipline propuse a fi cuprinse în planul de învățămînt. O soluție de ieșire ar fi aceea de a propune spații de integrare a specialităților pe discipline pentru a dezvolta o integrare a cunoașterii transmise concomitent cu o integrare structurală a învățămîntului cu producția. Dezvoltarea unui învățămînt structural integrat trebuie să fie complementară cu dezvoltarea unei integrări a diviziunii sociale a muncii școlare. Această tendință de acțiune ar genera și unele posibilități de corelare a culturii generale transmise elevilor cu specializarea lor profesională. Cultura generală și-ar găsi expresia nu în transmiterea — asimilarea de cunoștințe din cît mai multe domenii specializate disciplinar, ci în identificarea de **problematici** constituite teoretic și rezolvabile prin algoritmi sau disponibilități acționale oferite de **proiecte inter-disciplinare.** În acest caz relațiile dintre discipline sînt explicitate în procesul de transmitere di-

dactică și nu inferate implicit de elevi în mod individual. Această tendință ar fi, la rîndul său, complementară cu ideea policalificării profesionale a forței de muncă. „Specializarea" ar consta, de fapt, în identificarea operațională a unor problematici teoretice integrate cu aspectele practice ale producției la care vor participa elevii la finele perioadei desemnate de școlarizare.

CADRANELE SOCIOMETRICE— mijloc de cunoaștere a colectivului de elevi

Conf. univ. dr. **IOAN NICOLA**

Din punct de vedere epistemologic stabilirea unei coerențe între teorie și metodă înseamnă în mod inevitabil raportarea lor la realitatea obiectivă pe care o au în vedere. Într-un fel se prezintă însă această raportare în cazul teoriei și altfel în cazul metodei. Funcția teoriei constă în capacitatea ei de articulare a unui domeniu cît mai vast de fapte și de orientare în același timp a investigațiilor ulterioare. Cu cît o teorie este mai abstractă și se referă deci la un cîmp mai întins de fapte, cu atît valoarea ei euristică este mai mare. Cum se obțin însă aceste fapte? Indiscutabil cu ajutorul metodei. Asta înseamnă în mod logic că valoarea și conținutul teoriei sînt dependente și de metodele și procedeele folosite pentru acumularea materialului faptic. „Saltul calitativ în apariția unei teorii nu este legat numai de o idee sau un principiu nou, ci cel mai adesea și de o tehnică de cercetare nouă" (6, p. 163).

1. Teoria și metoda sociometrică

Extinzînd cele de mai sus la problematica sociometrică, constatăm fără îndoială că sociometria ca teorie s-a impus în primul rînd prin metoda sa. Comentariile atît de contradictorii față de teoria sociometrică, de la apariția ei și pînă în prezent, n-au putut ocoli sau trece cu vederea peste valoarea metodei sociometrice. Pentru aprecierea obiectivă a unei teorii considerăm ca fiind utilă distincția între interpretarea unor fapte și preocuparea de încadrare în rigorile apriorice ale unui sistem teoretic mai vast, între metodele și tehnicile concrete de investigație și interpretările speculative pe marginea lor. Semnificativă este, de asemenea, cunoașterea evoluției unei teorii, corectivele aduse pe parcurs de către fondatorii și adepții ei, pentru a constata, dacă este vorba de o adecvare în funcție de datele faptice, sau o adîncire tot mai mare în interpretări și speculații impuse de acel sistem. Conștient fiind de acest lucru, J. L. Moreno, fondatorul sociometriei, în prefața pe care a scris-o lucrării sale, tradusă în limba franceză după aproape 20 de ani de la apariție, susține necesitatea de a se face distincție între sociometrie și mișcarea sociometrică. „Sociometria apare o dată cu cristalizarea tendinței de a descrie și măsura dinamica diferitelor grupuri, mișcarea sociometrică implică influența pe care, în afara acestor limite stricte, sociometria a exercitat-o asupra tuturor științelor umane particulare cum ar fi antropologia, psihologia, psihiatria etc." (3, p. VIII). Influența despre care vorbește Moreno s-a exercitat îndeosebi prin extinderea tehnicilor sociometrice asupra investigării diferitelor fenomene specifice acestor științe particulare, astfel încît astăzi au devenit indispensabile efectuării unor cercetări concrete în cadrul microgrupurilor sociale. Aceste metode, devenite clasice, sînt testul sociometric, matricea sociometrică, sociograma, descrierea lor fiind efectuată într-o serie de lucrări apărute în ultimii ani (vezi 1, 2, 5, 8, 9).

O caracteristică comună a tuturor acestor tehnici este aceea că ele surprind fenomenele pe care le au în vedere în mod sincronic, într-un moment anume din evoluția lor. Cu alte cuvinte, ele ne oferă posibilitatea de a culege, prelucra și interpreta date privitoare la relațiile interpersonale dintre membrii unui grup, așa cum se manifestă ele la un moment dat. Or, este cunoscut faptul că aceste fenomene se

caracterizează printr-un dinamism propriu, a cărui cunoaștere este indispensabilă pentru întregirea imaginii de ansamblu a ceea ce se petrece la acest nivel. Pentru surprinderea acestui lucru poate fi utilizat un alt instrument sociometric, și anume, procedeul cadranelor, pe care l-am conceput și aplicat într-o cercetare concretă întreprinsă în acest sens (cf. 4).

2. Tehnica întocmirii și folosirii cadranelor sociometrice

După administrarea testului sociometric datele acestuia sînt trecute în matricea sociometrică. Pe orizontală, în partea dreaptă a matricei, se face totalul alegerilor, respingerilor și percepțiilor exprimate, ele indicînd atitudinea preferențială a elevului față de colectiv, iar pe verticală, în partea de jos a matricei se face totalul alegerilor, respingerilor și percepțiilor primite, ele indicînd atitudinea preferențială a colectivului față de elev. Cifrele absolute, corespunzătoare celor trei fațete ale relațiilor interpersonale, pot constitui punctul de plecare în vederea întocmirii sociogramelor pentru cunoașterea configurației generale a colectivului. Aceste date absolute sînt insensibile față de numărul elevilor din colectiv, fapt pentru care compararea a două sau mai multe colective, de mărimi diferite, cu ajutorul sociogramelor nu este semnificativă. Pentru înlăturarea acestui inconvenient, pe baza datelor absolute cuprinse în cele două părți ale matricei, se trece la calcularea indicilor sociometrici, pentru fiecare membru al colectivului, apelîndu-se la o formulă matematică, reprezentată sub formă de fracție avînd la numitor expresia „N-1", unde „N" indică tocmai numărul elevilor din colectiv, iar la numărător valoarea absolută a datelor din matricea sociometrică. Cîtul obținut se înmulțește cu 100. În acest fel situația fiecărui elev poate fi evaluată pe baza indicilor corespunzători celor doi poli sociometrici, expansiunea și incluziunea. Fiind vorba de fenomene psihosociale, nu putem rămîne la acest nivel strict individual. Pasul următor constă în realizarea unei raportări a elevului la colectiv și a colectivului la indivizii din care este format. Tocmai din această interdependență rezultă specificitatea fenomenului psihosocial. Procedeul cadranelor răspunde unei astfel de cerințe.

Indicii sociometrici sînt reprezentați în sistemul celor două axe, notînd pe fiecare cîte un șir de indici, după anumite intervale stabilite în mod convențional, orientîndu-ne după valoarea minimă și maximă a indicilor din șirul respectiv. După aceea se trece la calcularea mediei aritmetice a fiecărui șir de indici, medie ce se fixează pe cele două axe. Din punctul ce marchează valoarea mediei se prelungește cîte o linie dreaptă perpendiculară pe axă, obținîndu-se astfel prin întretăierea celor două drepte un număr de

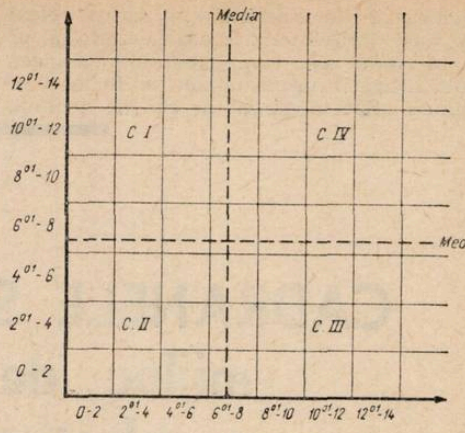


Fig. nr. 1. Modelul grafic al cadranelor

patru cadrane. Numerotarea lor s-a făcut la întîmplare. Grafic situația se prezintă ca în fig. nr. 1.

Deci, pe fiecare axă este plasat cîte un șir de indici corespunzători unei fațete a relațiilor interpersonale. Corelațiile se pot stabili astfel diferențiat în cadrul cîte unei perechi de indici. După categoria indicilor supuși analizei putem distinge două grupe de variante combinatorii : corelarea unui șir de indici aparținători expansiunii sociale (partea dreaptă a matricei) cu alt șir de indici aparținători incluziunii sociale (partea de jos a matricei) ; corelarea a două șiruri de indici aparținători, fie expansiunii sociale, fie incluziunii sociale.

După ce am construit cadranele și am fixat cele două șiruri de indici pe care îi vom corela, trecem la plasarea fiecărui membru al colectivului în unul din cele patru cadrane după mărimea absolută a indicilor săi individuali. Înregistrarea se face folosind inițialele numelui și prenumelui, sau atribuindu-i fiecărui elev cîte un număr de ordine. Se obține astfel o repartiție a tuturor elevilor și implicit o configurație de ansamblu a acestuia care ne indică următoarele :

a) Avînd în vedere cele două șiruri de indici supuși corelației, fiecare cadran ne permite să facem unele referiri în legătură cu elevii incluși în el. De exemplu, dacă vom corela indicii corespunzători alegerilor exprimate, pe care îi vom plasa pe abcisă, cu indicii corespunzători alegerilor primite pe care îi vom plasa pe ordonată, atunci semnificația fiecărui cadran se va prezenta astfel : elevii incluși în cadranul I se vor caracteriza printr-o simpatie mai redusă față de colectiv, în timp ce simpatia colectivului față de ei este ridicată. Cei din cadranul II se caracterizează prin aceea că, atît simpatia lor față de colectiv, cît și a colectivului față de ei este redusă. Cei din cadranul III se caracterizează printr-o simpatie intensă față de colectiv, în timp ce simpatia colectivului

față de ei este inversă, mai scăzută. În fine, cei din cadranul IV se caracterizează printr-o simpatie intensă față de colectiv și a colectivului față de ei. Corelînd celelalte șiruri de indici, obținem alte variante combinatorii, cu ajutorul cărora vom putea cunoaște alte particularități individuale ale fenomenului preferențial.

b) Comparînd datele ce figurează în toate cele patru cadrane, se pot desprinde o serie întreagă de trăsături ale colectivului ca întreg. Este vorba de trăsăturile de sintalitate, determinate în primul rînd de ponderea elevilor din fiecare cadran, pondere ce imprimă grupului o anumită structură. Toate fenomenele care apar din această interacțiune imprimă colectivului o dinamică proprie cu repercusiuni asupra fiecărui membru al său. Avînd în vedere ponderea distribuției în cadrane a membrilor unui colectiv, cunoaștem influențele și „constrîngerile" pe care colectivul le poate exercita asupra lor, după cum, luînd în considerare poziția pe care o ocupă un elev într-un cadran sau altul, putem face aprecieri asupra aportului său la constituirea și „funcționarea" colectivului.

c) Cele cuprinse la „a" și „b" sînt specifice viziunii sincronice asupra colectivului și individului ca două entități ce se află într-o strînsă interdependență, una neputînd exista fără cealaltă. Se știe însă că, atît colectivul, cît și individul au propria lor „istorie", ce incumbă totalitatea transformărilor ce au loc de la un moment la altul. Cadranele sociometrice ne oferă prilejul să cunoaștem astfel de transformări. Administrînd testul sociometric aceluiași colectiv la anumite intervale, avem prilejul să comparăm datele cuprinse în cadrane și să surprindem asemenea fenomene, cum ar fi : modificările ce intervin în ponderea cadranelor de la o etapă la alta ca expresie a unor forțe motrice ce acționează în interiorul colectivului ; preluînd statistic datele cuprinse în cadrane, putem face unele aprecieri privitoare la principalele tendințe de structurare și evoluție a colectivului respectiv ; este cunoscut faptul că poziția pe care un elev o ocupă în interiorul colectivului îi afectează atitudinea și comportarea ; de aceea, cunoașterea acestei poziții, cît și a schimbărilor ce intervin pe parcurs sînt indispensabile ; procedeul cadranelor ne oferă posibilitatea să cunoaștem asemenea schimbări ale poziției elevilor și să precizăm sensul, pozitiv sau negativ, al deplasării lor dintr-un cadran în altul.

d) Cadranele constituie totodată un cadru de referință, în vederea inițierii unor măsuri acționale ameliorative asupra colectivului, cît și a aprecierii rezultatului acestor măsuri. Cunoscînd ponderea și semnificația socioafectivă a elevilor din fiecare cadran, putem organiza o serie de acțiuni, în care să fie antrenați elevi din cadrane diferite sau din cadrane combinate, determinîndu-i astfel să participe la viața colectivului. După sensul deplasării lor dintr-un cadran în altul putem apoi să apreciem și consecințele intervențiilor exercitate.

3. Concluzii

Adoptarea unei viziuni genetico-evolutive în cercetarea colectivelor școlare presupune folosirea unor procedee adecvate de investigație și cunoaștere. Simpla alăturare și comparare a unor configurații izolate, sub forma matricei sau sociogramei, nu ne indică mecanismul intern al transformărilor ce s-au produs atît la nivel individual, cît și la cel social. Cadranele sociometrice răspund unor exigențe metodologice impuse de cercetarea genetico-evolutivă a colectivului, prin aceea că surprind interdependența dintre fenomenele sociale și cele psihice, individuale în mișcarea lor. Facilitînd o anumită distribuție a membrilor colectivului în mai multe variante combinatorii după mărimea indicilor sociometrici, avem posibilitatea să evaluăm semnificația socioafectivă a acestei distribuții, ponderea ei, poziția pe care o ocupă fiecare elev și modificările ce intervin în toate acestea de la o etapă la alta din evoluția colectivului.

Colectivul este o realitate socială, care nu se reduce la suma indivizilor din care este format, ca atare fenomenele specifice lui nu pot fi explicate în mod reducționist, apelînd la particularitățile psihice ale acestora. Sintalitatea colectivului apare tocmai din conviețuirea și interrelațiile ce se stabilesc între membrii săi, cunoașterea ei fiind posibilă numai pe fondul influențelor dintre individual și social, cadranele sociometrice surprinzînd o serie de fenomene ce se plasează pe acest fond.

Elaborarea și aplicarea acestui procedeu constituie o nouă confirmare a faptului că progresele obținute în direcția perfecționării metodelor de investigare a colectivului sînt determinate de adoptarea unei concepții sociologice științifice privitoare la viața socială.

BIBLIOGRAFIE

1. GOLU PANTELIMON, *Psihologie socială*, E.D.P., București, 1974.
2. MIHU, ACHIM *Sociometria*, Ed. politică, București, 1967
3. MORENO J. L., *Fondements de la sociometrie*. PUF, Paris, 1954.
4. NICOLA IOAN, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., București, 1974.
5. NORTHWAY MARY L, *Initiation á la sociometrie*, Paris, 1964.
6. POPA CORNEL, *Teoria cunoașterii*, Ed. științifică, București, 1972.
7. RADU N., MARTIN V., IONIȚĂ M., PREDESCU, A., *Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare*, E.D.P., București, 1974.
8. TUCICOV-BOGDAN, ANA, *Psihologie generală și psihologie socială*, Vol. I și II. E.D.P., București, 1973,
9. ZLATE, M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Ed. politică, București, 1972,

UN LABORATOR DE CHIMIE POLIFUNCȚIONAL

Prof. ANTON ZEILER
Liceul „Iacob Mureșianu" — Blaj

Preocupările de activizare și conștientizare a învățămîntului, de legare a cunoștințelor teoretice de practică, ridică, cu acuitate crescîndă, necesitatea înființării și dotării cît mai adecvate a laboratoarelor. În principiu, laboratorul de chimie trebuie astfel structurat, încît să corespundă în cel mai înalt grad cerințelor studierii cît mai concrete a acestei discipline, în funcție de specificul școlii. Se impune o cunoaștere cît mai bogată a experienței dobîndite în această privință, pentru a evita aplicarea unor soluții necorespunzătoare sau neeconomicoase.

Cele ce urmează constituie cîteva considerații asupra conceperii, dotării și posibilităților de folosire a laboratorului de chimie de la Liceul „Iacob Mureșianu" din Blaj, laborator adecvat liceelor, dar căruia aplicîndu-i-se modificări reducționale corespunzătoare, poate fi utilizat și în gimnazii.

A.

Concepția

S-a convenit asupra utilizării a 3 încăperi distincte :

— laboratorul propriu-zis ;

— anexa laboratorului : o încăpere destinată preparării și păstrării rezervelor de substanțe și de experimentare pentru profesori, îndeplinind și rolul unui mic atelier de lucru (tîmplărie, mecanic, sticlărie) ;

— cabinetul profesorului, ca loc de studiu al colectivului de catedră, prevăzut cu o bibliotecă de specialitate, cu spații pentru păstrarea caietelor elevilor, planșelor și a altor materiale didactice.

Bineînțeles că acolo unde nu există două încăperi mici în vecinătatea laboratorului propriu-zis, se poate renunța la ele, urmînd ca unele din activitățile prevăzute să aibă loc în anexe sau să se desfășoare în laborator.

În ce privește sala de laborator apar de la început două alternative :

— să servească numai pentru lucrări de laborator ? sau,

— să fie astfel structurată încît să corespundă și unei săli de curs ?

S-a opinat pentru ultima soluție și s-a convenit ca sala de laborator să fie astfel concepută încît să îndeplinească următoarele funcții :

— de sală de experiențe pentru elevi ;

— de spațiu adecvat activității de cercetare a elevilor ;

— de sală de curs ;

— de sală pentru proiecții (film, epi- și diascop, aspectomat, retroproiector) și de vizionare a emisiunilor TV ;

— de spațiu pentru păstrarea utilajului de laborator și a substanțelor permanent folosite ;

— de spațiu destinat cîntăririlor, deci de montare a balanțelor.

S-a avut în vedere ca fiecare elev să dispună de un sector propriu, suficient de extins, în care să poată desfășura separat și nestingherit, sau în colaborare cu 2 sau 4 elevi, trei activități distincte :

— de experimentator ;

— de colaborator în activitatea unei grupe de 2 sau 4 elevi și,

— de auditor, spectator sau lector, fără ca una să o stînjenească pe cealaltă.

Pentru desfășurarea primei activități s-a avut în vedere ca :

— elevii să aibă la îndemînă un număr corespunzător de substanțe și utilaje pentru a efectua o gamă cît mai largă de experiențe ;

— să fie asigurată succesiunea lucrărilor de la o clasă la alta adică, pe de o parte, să fie posibilă depozitarea chiar la mesele de lucru a substanțelor și utilajelor pentru mai multe lecții, iar pe de alta, cele trebuincioase pregătirii acestor experiențe, să fie cît mai accesibile, adică cît mai aproape de mesele de lucru ale elevilor.

B.

Structurarea sălii de laborator

Într-o încăpere dreptunghiulară se află, pe 2 șiruri, 10 „unități funcționale", cîte 5 de fiecare parte, la care pot lucra cîte 20 de elevi (reprezentate în anexa 2 prin corpul central și 4 pupitre).

Privind din spatele sălii spre tablă, se află :

— în față, tabla, masa de lucru a profesorului, nișa, 2 etajere pentru substanțe, ecranul și suportul pentru planșe ;

— de-a lungul peretelui din dreapta, dulapuri cu sticlărie, utilaje, instalații, modele, material didactic efectuat de elevi, iar pe stînga mesele cu balanțele.

O „unitate funcțională" constă din :

— un corp central de formă paralelipipedică căruia îi sînt atașate mobil — 4 pupitre pentru scris.

O unitate funcțională deservește așadar 4 elevi. Prin așezarea cap la cap a acestora se realizează spațiul de lucru corespunzător numărului de elevi existent. În laboratorul ce-l descriem, pot lucra 40 de elevi, prin așezarea pe două șiruri a cîte 5 unități.

Corpul central al unității funcționale este susținut de un schelet metalic flancat de plăci melaminate și prevăzut deasupra cu faianță. Lateral, corespunzător locurilor elevilor, se află 4 prize și 4 uși glisante, care închid un spațiu pentru depozitarea substanțelor și utilajelor necesare mai multor serii de elevi.

Fiecare unitate funcțională e dotată cu 2 chiuvete, 2 robinete pentru apă, 4 robinete pentru gaz, două suporturi pentru reactivi. Pe fiecare se află cîte 24 sticle pentru reactivi.

Cele 2 șiruri de mese de lucru sînt străbătute de o conductă electrică (25 v), o conductă de apă și canalizare, o conductă pentru gaz. Pentru apă și gaz, robinetele centrale se află în cabinetul anexă. Gazul, pentru motive de securitate, se închide (deschide) la 3 niveluri : la robinetele individuale ale elevilor, prin două robinete care aprovizionează cele 2 coloane de mese și închizătorul unic din cabinetul anexă.

Corpului central al unității funcționale îi sînt atașate lateral 4 măsuțe pupitre prevăzute cu sertare pentru rechizitele elevilor. Fiecărei măsuțe îi corespunde un scaun rotativ deplasabil.

Pe podium se află masa de lucru a profesorului, nișa și 2 etajere pentru borcane și soluții. Masa de lucru e prevăzută cu apă, gaz și canalizare, spațiu de depozitare, iar lateral e montat pupitrul de comandă pentru distribuirea curentului electric la mesele elevilor. Nișa dispune și ea de apă, gaz și canalizare, precum și de o instalație de iluminat. Lateral e prevăzută cu geamuri de plexi, cel dinspre profesor fiind glisant. Tabla de scris, luminată de sus cu neon poate fi mascată cu ajutorul unor perdele. Lateral se află două etajere, una cu reactivi pentru masa profesorului, iar cealaltă conținînd soluții de rezervă pentru elevi.

Pe un perete lateral e fixată o reproducere colorată a sistemului periodic. S-a evitat elementul spectaculos (aprinderea unor beculețe), considerînd că nu există concordanță între efortul tehnic și financiar și efectul instructiv al unei asemenea instalații. Dimpotrivă, s-a crezut că angrenarea elevilor în procesul de orientare și interpretare a tabloului, are o valoare formativă mai mare.

Cu excepția reproducerilor după portretele unor chimiști români și străini și a unor tabele des folosite, pereții sînt zugrăviți simplu, fără picturi impresionante, cu coșuri de fabrici și altele, considerîndu-le ca aspecte de suprafață, care nu cadrează cu nota sobră a unui laborator, loc de muncă și de efort intelectual.

Laboratorul mai dispune de posibilități de camuflare a geamurilor, de suporturi laterale pentru televizoare și 2 stative mobile pentru aparatele de proiecție.

C.

Funcționalitatea laboratorului

Laboratorul este astfel conceput încît să asigure fiecărui elev un spațiu de lucru corespunzător. Din suprafața de 1,05 mp de care dispune fiecare elev, 0,24 mp revin mesei de scris, 0,45 mp mesei de lucru și 0,36 mp spațiului de mișcare, suprafețe care s-au dovedit optime pentru desfășurarea în bune condițiuni a activității elevilor.

Destinația principală a sălii este de a servi la efectuarea experiențelor. Fiecare elev dispune de o masă de lucru proprie, prevăzută cu surse de apă, gaz, curent și canalizare, iar reactivii sînt folosiți în comun de doi elevi.

Profesorul (și laboranta) dispun de 3 coridoare de circulație printre rînduri, avînd în timpul lucrărilor acces la masa fiecărui elev.

În afară de munca strict individuală (practică sau în scris), poate avea loc și o activitate pe grupe de elevi. Dacă de pildă o experiență cere un volum mai mare de lucrări, în timp ce un elev pregătește o reacție, cel din partea opusă

poate lucra la o instalație de încălzire, pregătind procesul următor. Dacă e nevoie de calcule și de o colaborare mai strînsă, se pot consulta doi vecini de aceeași parte, întorși unul spre altul pe același pupitru. Prin combinarea celor două sisteme, pot fi constituite grupe de cîte 4 elevi, așezați fie la cele 4 mese din colțurile dreptunghiului corespunzînd unei unități funcționale fie — ceea ce presupune posibilități și mai bune de comunicare — la 2 mese alăturate și opuse, în spațiul descris de un dreptunghiu cu laturile de numai 40/90 cm, activînd pe o suprafață deabia de 0,36 mp. Se pot realiza astfel grupe de cîte 4 elevi, fără ca vreunul să se deplaseze de la locul său de muncă.

Distanțele sînt astfel calculate încît elevul, fără a se scula de pe scaun, ajunge atît la substanțele din fața lui, cît și la sursele de apă, gaz și curent, la utilajele depozitate jos sau la caietele de pe pupitru sau din sertar. Se poate lucra în picioare sau șezînd.

La efectuarea unor experiențe care necesită o suprafață mi mare, poate fi folosit în acest scop și pupitrul. Obișnuit, experimentarea și scrisul se desfășoară în două locuri separate, fără a se stînjeni și fără expunerea caietelor (a cărților) la acțiunea corozivă a substanțelor chimice.

Soluțiile de care dispun elevii în mod curent (pe etajeră) sînt : — acizi : HCl, H_2SO_4 (ambii diluați și concentrați) HNO_3 dil. ;

— baze : KOH, NaOH, NH_4OH, $Ca(OH)_2$;

— săruri : NaCl, $BaCl_2$, Na_2CO_3, sulfați de Na, Mg, Fe, Cu, Al și $AgNO_3$;

— indicatori : turnesol, fenolftaleină, metiloranj.

Fiecare elev mai dispune de un trepied cu sită de azbest, un stativ cu 5 eprubete, 4 pahare Berzelius, 1 vas Erlenmayer, 1 pîlnie de sticlă, 1 periuță pentru eprubete, 1 bec Bunsen. Reacțiile se execută de cîte ori e posibil în tuburi pentru medicamente pentru a se evita spargerea eprubetelor (ceea ce se întîmplă des), iar pulberile și în genere substanțele solide se repartizează elevilor în capace de plastic.

Spre deosebire de alte tipuri, acest laborator poate fi folosit în condițiuni optime și ca sală de curs. Catedra și tabla nu sînt plasate lateral față de elevi, obligîndu-i la o poziție incomodă și la îngreunarea urmăririi gesticii profesorului, ceea ce duce la oboseală și slăbirea atenției, ci sînt situate în fața acestora. Privirea înainte a elevilor este liberă, nefiind împiedicată de vreun obstacol (etajere, borcane) dar și profesorul poate urmări activitatea fiecărui elev de la catedră, putînd cuprinde într-o singură privire elevii la lucrările scrise sau practice, fapt ușurat de poziția înălțată a catedrei.

Rămînînd pe același loc, elevii pot efectua — alternînd cu luarea notițelor — diverse activități independente, pendulînd pe scaunele lor rotative, între pupitrul de scris (cu fața spre profesor) și masa de lucru (poziție laterală), fără a împieta în vreun fel asupra desfășurării lecției.

La nișă se efectuează nu numai demonstrațiile cu substanțe toxice, ci, și acelea care prezintă pericol de explozie, în care caz ușa glisantă e coborîtă cît mai jos, rămînînd doar o deschidere minimă necesară efectuării experiențelor. Geamurile transparente și iluminatul, ca și poziția înălțată a nișei, asigură o bună vizibilitate în toate direcțiile. Asigurarea nișei cu gaz, apă și canalizare, precum și suprafața de lucru de 1 mp a nișei, permite executarea unei game largi de experiențe sub nișă.

Soluțiile se prepară în damigene de 5 și 10 l, care se păstrează în anexa laboratorului. Acolo se toarnă în flacoane de 1 litru care se păstrează pe etajera din laborator, constituind rezerva imediată pentru completarea sticlelor de pe mesele elevilor.

Pentru demonstrațiile sale, profesorul dispune de un set de substanțe pe masa sa de lucru, iar cele de rezervă se află la îndemînă pe etajera de lîngă nișă.

Dar utilarea unui laborator nu constituie un scop în sine, ci duce doar la crearea cadrului adecvat pentru efectuarea lucrărilor propriu-zise.

Ce fel de lucrări pot fi efectuate în acest laborator ? În primul rînd toate lucrările prevăzute de programă pentru clasele VII—XII, ca : separarea substanțelor din amestecuri, studiul soluțiilor, lucrări la acizi, baze și săruri, titrări, electrolize, studiul proprietăților chimice ale metalelor, reacțiile proteinelor, identificarea glucozei etc., pentru a cita numai cîteva.

Se poate confecționa aici material didactic, modele moleculare, modele de hibridizare, structuri cristaline etc.

În sfîrșit, tot aici își desfășoară activitatea cercurile de elevi, preocupîndu-se de teme ca : identificarea glucozei din urină, analiza chimică a solului, cercetarea calității unor alimente, studiul poluării apei, determinarea durității apei, schimbătorii de ioni etc.

D.

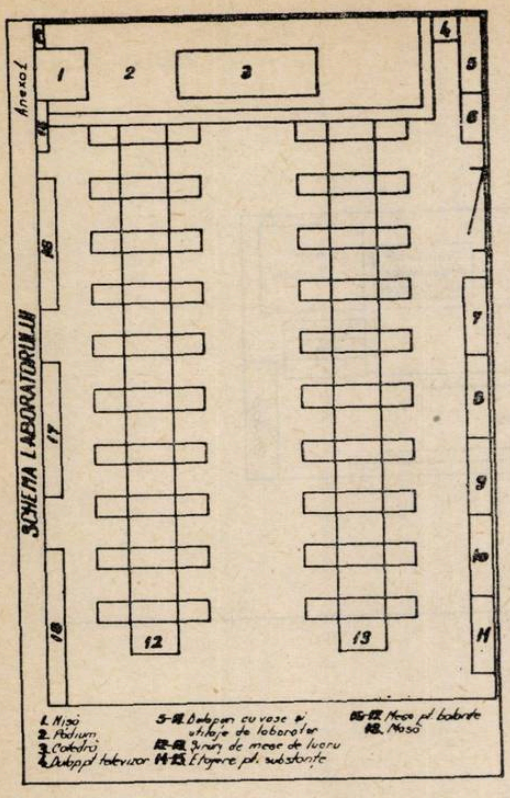
Aspecte tehnico-economice

1. Unitatea funcțională.

a) Corpul central. Este susținut de un schelet metalic din fier cornier (2 m lungime, 0,9 m lățime, 0,85 m înălțime), flancat de plăci melaminate și prevăzut deasupra cu o placă de PAL, pe care

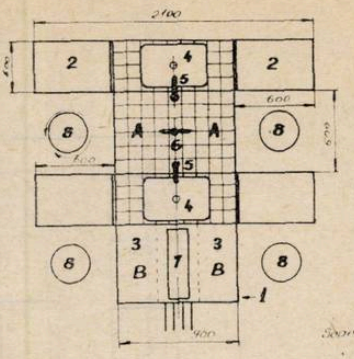
Anexa1

SCHEMA LABORATORIULUI



1. Masă
2. Podium
3. Catedră
4. Dulap pt. laborator
5-11. Dulapuri cu vase și utilaje de laborator
12-13. Șevalet de mese de lucru
14-15. Etajere pt. substanțe
16-17. Masa pt laborante
18. Masă

Anexa2



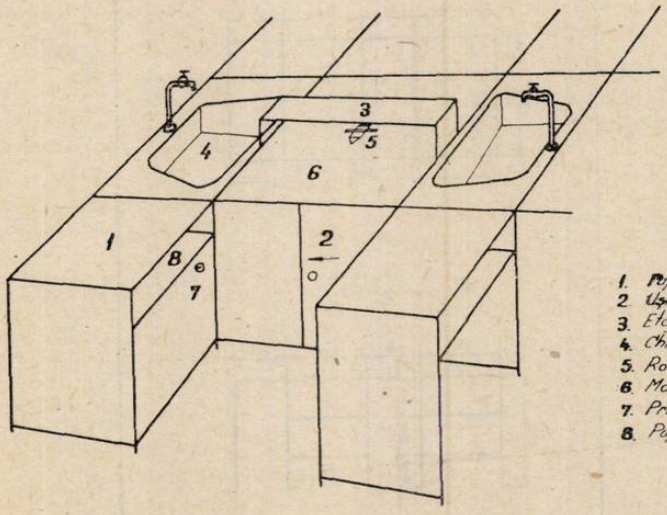
Scara 1:20

1. Corp central 200/90cm
2. Papitru
3. Limitele spațiului de depozitare din interior
4. Chiuveta
5. Robinet apă
6. Robinet gaz
7. Stativ pentru substanțe
8. Scaun rotativ

A. Sector de lucru acoperit cu faianță, pentru elevi

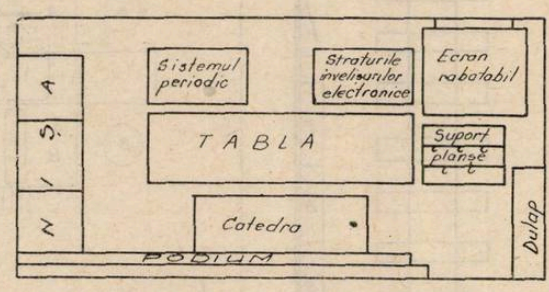
B. Acelaș sector din unde este pusă în evidență linia spațiului de depozitare (3) și stativul pentru reactivi (7)

Anexa 3



1. Papitru
2. Ușă glisantă
3. Etajeră pt substanțe
4. Chiuveta
5. Robinet gaz
6. Masă de lucru
7. Priză.
8. Papitru

Anexa 4

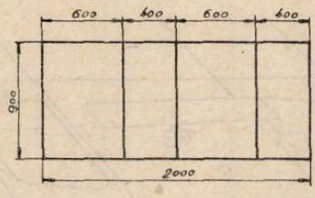


Anexa 5

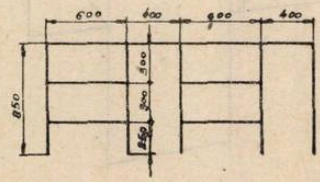
SCHELETUL METALIC AL PORTIUNII CENTRALE A UNITATII FUNCTIONALE

Scara: 1:20

a) văzul de sus;



b) văzul lateral;



sînt fixate cu aracet plăci de faianță. Chiuvetele au dimensiunile 35/50 cm, iar cadrul metalic al etajerei pentru reactivii elevilor 58 cm lungime, 15 cm lățime și 20 cm înălțime, avînd ca suport pentru reactivi o placă de plastic. Costul materialului: 1180 lei.

b) Măsuțe-pupitre. Sînt confecționate pe un cadru de fier cornier 20/20 (40/60 și 85 cm înălțime), pot fi fixate pe dușumea sau rămîn libere. Lateral și în partea superioară sînt placate cu melamină albă. Costul materialului 170 lei.

c) Scaun rotativ, din metal cu șezut din placă melaminată. Costul materialului 80 lei.

2. **Masa de lucru a profesorului.** Este susținută de un schelet de fier cornier 30/30 măsurînd 0,9 m/2,6 m și 0,82 m înălțime, îmbrăcat în părți cu melamină albă, partea superioară fiind căptușită cu faianță albă. Costul materialului 870 lei.

3. **Nișa** posedă un schelet din fier cornier (1 m lățime, 1 m lungime, 3 m înălțime) flancată pe 3 laturi pînă la 1 m înălțime cu 3 plăci melaminate albe (1 m/ 1 m), prevăzută în partea superioară cu faianță. Mai sus nișa posedă pe 2 niveluri geamuri de plexi transparente (1 m/ 1 m) pe toate cele 4 laturi. Costul materialului 340 lei.

4. **Etajeră** pentru substanțe. Costul 120 lei.

5. **Instalație de alimentare cu curent** de 25 v inclusiv pupitrul de comandă, costul: 1500 lei.

6. **Instalație de apă, gaz și canalizare,** costul 5000 lei.

Valoarea manoperei nu este menționată, lucrarea fiind executată de elevi în cadrul practicii productive.

UNIVERSUL SEMANTIC AL COMUNICĂRII PROFESOR—ELEV

Prof. **DOINA CALOMFIRESCU**
Liceul nr. 1 — Arad

Lecția, indiferent de multitudinea formelor pe care le îmbracă (mai ales în ultimul timp) este una din căile principale prin care, cu ajutorul limbii, elevul este introdus în cultura societății. Limbajul nu este numai un simplu mijloc de comunicare în cadrul lecției, ci este cel mai bun mijloc de cunoaștere a lumii, pentru că este unicul nostru instrument de gîndire. Tocmai de aceea, foarte de timpuriu elevul trebuie să-și însușească corect limba pentru a-și perfecționa instrumentele de gîndire.

Concepția suassuriană asupra limbii, intrată în conștiința tuturor — limba ca sistem unitar de semne și semnificații — surprinde exact dimensiunea cognitivă a limbajului — aceea de a transcodifica semnificațiile dintr-un sistem de semne. Limba este un univers semnificant prin excelență, parte constitutivă fundamentală a culturii unei societăți; cultura la rîndul său este lumea semnificantă a omului.

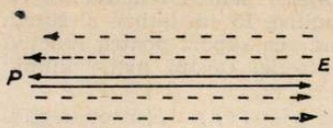
Însușindu-și limba copilul își însușește condiția fundamentală pentru a fi integrat în cultură și în acest proces el se formează ca personalitate. Odată limba însușită, relațiile dintre el și ceilalți se vor stabili prin intermediul comunicării verbale. Cîmpul comunicării va fi cu atît mai larg și mai profund cu cît va putea înțelege mai rapid, mai suplu și mai corect semnificațiile și sensurile cuvintelor, propozițiilor, contextelor. Sensul înseamnă nu numai ceea ce vor să spună direct cuvintele, ci și ceea ce nu spun cuvintele direct, ceea ce plutește printre rînduri, ceea ce este dincolo de cuvînt. Relația semiotică este relația din-

tre semn și semnificațiile lui (care poate fi una sau mai multe în același timp), dintre expresie și conținutul cuvîntului. Cuvintele au deci o virtute extraordinară, de a transmite în același timp atît un mesaj verbal, semantic, cît și un mesaj neverbal, metasemantic; de a transmite în același timp un mesaj înțeles dublat de altul subînțeles care-l poate completa, întări sau dimpotrivă îl poate infirma „tacit". Nici un alt semnificant din lume nu mai posedă această calitate. Însoțite de gesturi, intonație, mimică, expresie etc. cuvintele primesc o mare bogăție de sensuri ceea ce facilitează comunicarea între oameni, permite influențarea și modelarea conduitei celuilalt prin intermediul comenzilor verbale.

În mod particular, în cadrul lecției trebuiesc folosite științific toate posibilitățile pe care ni le oferă acest sistem cultural care este limba.

Comunicarea profesor-elev este un tip particular de comunicare interumană, care se supune legilor comunicării în general, dar și unor legi speciale, psiho-pedagogice. Ca formă particulară și deosebit de complexă de comunicare interumană, comunicarea profesor-elev în cadrul lecției se obiectivează prin ceea ce am putea numi „cîmpul comunicării" și „atmosfera comunicării". „Cîmpul comunicării" cuprinde toate canalele antrenate în comunicare, atît cele formalizate, verbale—expunerea de sisteme de cunoștințe, fixarea, recapitularea și verificarea lor prin diferite metode, procedee, tactici și strategii pedagogice ce țin de știința profesorului —, cît și canale de comunicare neformalizate, neverbale, mult mai subtile, care țin de personalitatea profesorului. Atmosfera comunicării, generată mai ales de canalele neverbale, neconceptualizate ale comunicării amplifică sau diminuează caracterul formativ al lecției. Schema comunicării profesor—elev ar putea fi redată astfel:

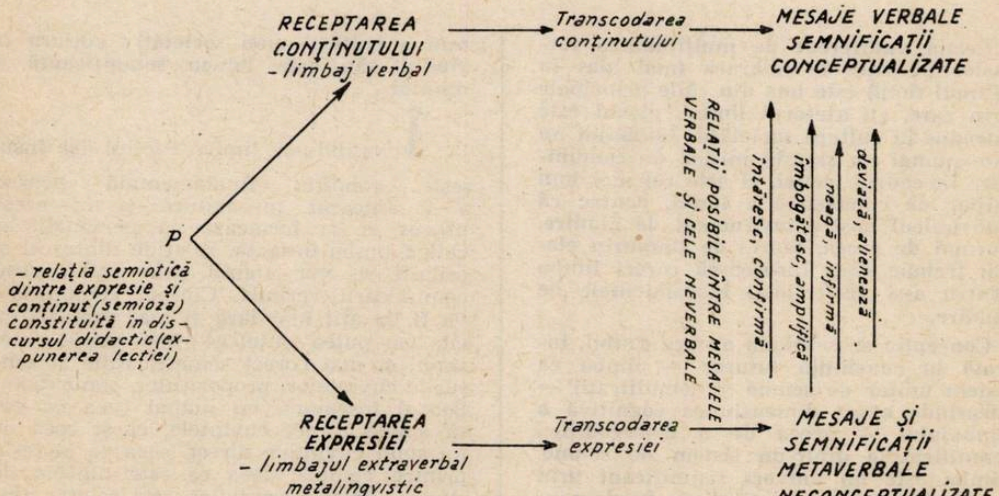
Cîmpul comunicării profesor-elev



——— canale verbale → mesaje verbale, semantice.
— — — canale neverbale → mesaje metaverbale, metasemantice, neverbale.

Fiind polul de recepție a semnalelor verbale și neverbale, pentru a le înțelege, elevul trebuie să le transcodifice, adică să le descifreze sensul, operație care se manifestă în sentimentul de a înțelege. Înțelegerea semnificațiilor care se ascund dincolo de sunete, cuvinte, imagini, gesturi, mimică, intonație, scheme, grafice antrenează întreaga personalitate a elevului, cu experiențele lui intelectuale și afective. În procesul comunicării profesor-elev, la lecție elevul devine instanța supremă a sensului. Propozițiile profesorului expuse în clasă au sensul pe care li-l dă elevul și nu altul.

Complexitatea deosebită a comunicării de acest tip constă în existența unor factori alienanți ai comunicării (mai ales ai semnificațiilor). Factorii alienanți ai comunicării profesor-elev clasice sînt următoarele trei grupe de factori în ordinea frecvenței lor: factori motivaționali (care țin de lipsa de interese, de trebuințe, de idealuri, o concepție eronată despre importanța sau neimportanța obiectului respectiv etc.); factori volitivi (lipsa de voință etc.); factori intelectivi (adeziunea formală la mesajele transmise, nereceptarea lor integrală, ci fragmentară, discontinuă, lacunară astfel că nu există



o continuitate și o bază solidă în asimilarea noilor cunoștințe). Este singurul tip de comunicare interumană care trebuie să aibă loc, cu mare durabilitate în timp, în ciuda factorilor alienanți. Nu a existat și nu există nici o clasă de elevi cărora să le placă deopotrivă toate obiectele și să aibă înclinații pentru toate. Depinde de măiestria, de tactica și strategia profesorului, de ușurința cu care creează „cîmpul comunicării" și atmosfera comunicării pentru îngustarea influenței factorilor alienanți și chiar anihilarea lor.

Universul semantic al comunicării profesor—elev ar putea fi redat astfel :

Cu cît elevul este în clase mai mari, cu atît este mai matur psihic și social, și cu atît va recepta și va transcoda cu mai mare ușurință mesajele neverbale ; expunerea profesorului va avea pentru el mai multe sensuri, va fi mai profundă. Pentru elevul mic nu există decît mesajele verbale ; ca urmare comunicarea va fi mult mai simplă.

Universul semantic al comunicării profesor-elev este cu atît mai complex cu cît sursa emițătoare de informații-semnale este mai bogată, mai flexibilă și este aptă să transmită o mare bogăție de semnale verbale, dublată de o multitudine de mesaje neverbale care completează, aprofundează, mesajele verbale, ilustrează adeziunea profesorului la sistemele de valori pe care le transmite. De aici cerința categorică ca idealurile, concepția despre lume și viață a profesorului să fie ferm comuniste, științifice, revoluționare, patriotice. Să nu uităm că dincolo de informațiile științifice pe care le transmitem răzbate propria concepție despre lume și viață a profesorului, atitudinea lui în fața lumii, a vieții. Este mesajul neverbal prin care facem educație deopotrivă ca și prin cel verbal. Profesorul face educație nu numai prin ceea ce spune, ci și prin ceea ce nu spune.

LEGĂTURA DINTRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR ȘI CEL GIMNAZIAL

Prof. DUMITRU APOSTOLACHE
Liceul agroindustrial Murgeni,
comuna Murgeni, județul Vaslui

Citeam, nu chiar demult, într-un articol din „Revista de pedagogie" despre motivele de neliniște ce există și pentru copii și pentru părinți în pragul dintre învățămîntul preșcolar și ciclul primar și mi-am amintit de disputa la care am asistat, cu ocazia primei consfătuiri a cadrelor didactice la care am luat parte, dintre învățători și profesori și care de altfel a continuat și continuă să existe (nu numai la școala noastră) cu prilejul trecerii copiilor din clasa a IV-a în clasa a V-a, sau mai bine-zis în cursul clasei a V-a.

Cu toate realizările obținute pînă în prezent, cu toate eforturile și cu toată strădania depusă de marea majoritate a cadrelor didactice — învățători și profesori — de a apropia activitatea didactică a clasei a V-a de cea a clasei a IV-a și reciproc, cu toate rezultatele bune dobîndite continuă în mod real să rămînă diferențe sub o formă sau alta care determină existența unui prag, de diferite dimensiuni ce-i drept, între cele două trepte de învățămînt. Se pune atunci întrebarea firească : ce-i de făcut pentru a evita aceste diferențe astfel încît randamentul școlar să cunoască o îmbunătățire continuă, care nu este decît expresia cerințelor progresului obținut de societatea noastră socialistă în toate domeniile de activitate ?

Avînd în vedere experienţa mea modestă la catedră (de 11 ani), ca profesor de matematică, voi încerca în rîndurile ce urmează să scot în evidenţă cîteva aspecte ce determină existenţa pragului amintit cu convingerea că odată rezolvate, randamentul şcolar va căpăta o îmbunătăţire substanţială.

Primul dintre acestea, cred eu destul de cunoscut dar nu transpus în practică, ar fi promovarea unor legături permanente şi diverse între învăţătorul clasei a IV-a şi profesorul de matematică ce urmează să predea la viitoarea clasă a V-a. În felul acesta profesorul ar putea cunoaşte îndeaproape conţinutul şi sistemul de lucru de la ciclul primar, pentru a putea, pe cît posibil, în clasa a V-a, să păstreze unele forme de activitate specifice învăţămîntului primar şi a indica acolo unde este cazul modalităţi de lucru specifice ciclului gimnazial. Aspectul rămîne valabil şi pentru învăţători. Tot cu aceste ocazii profesorul are posibilitatea de a cunoaşte copiii cu care va lucra şi cărora urmează să le dea sprijinul afectiv corespunzător de care copilul, după cum ştim, are atîta nevoie, căci el caută să vadă în noul dascăl o garanţie că va avea cine să-i călăuzească paşii nesiguri. Aceasta în primul rînd pentru cei cu o sensibilitate mărită.

Fără pretenţia de ierarhizare, aş menţiona ca următor aspect faptul că grija părinţilor pentru rezultatele copiilor, în majoritatea cazurilor, odată cu trecerea în clasa a V-a, scade din motive cu totul nejustificate, unele familii avînd convingerea că şcoala poate face de acum totul fără sprijinul lor.

Se uită adesea un fapt de o deosebită importanţă, atunci cînd se poartă discuţii în legătură cu tema noastră şi anume acela că libertatea de acţiune a profesorului este mult limitată de necesitatea parcurgerii programei şcolare de învăţămînt, fapt ce nu-i permite acestuia să rămînă un timp mai îndelungat pe o anumită secvenţă a activităţii. Trebuie să recunoaştem cu toţii (şi mai ales învăţătorii), că atunci cînd e nevoie de aprofundarea unor cunoştinţe la aritmetică, să zicem, ora de educaţie fizică, muzică ori desen se micşorează ca durată sau dispare complet, fie şi ca pedeapsă că nu toţi copiii şi-au pregătit temele de zi. În sprijinul acestei idei mai amintesc şi faptul binecunoscut, de cei mai mulţi dintre noi, că diriginţii folosesc şi ei adesea ora de dirigenţie pentru consolidarea cunoştinţelor la obiectul ce-l predau.

Şi dacă pînă la terminarea clasei a IV-a „întîia lege" a copilului era cuvîntul învăţătorului — aşa a spus tovarăşul învăţător —, acum, la începutul clasei a V-a, aceasta capătă pluralităţi — aşa a spus tovarăşul profesor de matematică, aşa a spus tovarăşul profesor de limba română, ... — şi ca urmare scade în intensitatea cu care-l stăpînea. De aici şi necesitatea emiterii de către colectivul corpului profesoral a unui sistem unic de cerinţe.

Mai sînt după părerea mea învăţători (ca dealtfel şi profesori) care se limitează în activitatea legată de obiectul matematică numai la comunicarea cunoştinţelor şi la verificarea modului cum au fost memorate, avînd puţine preocupări pentru găsirea căilor şi mijloacelor potrivite în a cere elevului eforturi sporite şi antrenarea întregii sale capacităţi intelectuale. Iată de ce este nevoie de o mare pasiune şi un deosebit tact pedagogic pentru a alege şi selecta cu pricepere acele cunoştinţe care deschid calea către cîmpul larg de cultură matematică şi a le folosi ca pe nişte unelte utile în explorarea cuprinsului unor regiuni ale acestuia.

Sînt şi insuccese care se datoresc în special neparticipării copilului la noua activitate şcolară, colectivul nou în care a intrat fiind un mare semn de întrebare pentru el. Motivez această afirmaţie cunoscută fiind stinghereala copilului cînd este nevoit să acţioneze în mediul necunoscut şi modalitatea de a-i împărţi pe clase după medii ceea ce face ca doi buni prieteni care stau, să zicem, dimineaţa în aceeaşi casă (a unuia dintre ei), după masă, să meargă în săli de clasă diferite sau să stea în bănci diferite. Ritmul şi modul de adaptare, de integrare a copilului în noul colectiv depinde de noi, educatorii, de felul cum ştim să-l conducem, să-l ajutăm să depăşească dificultăţile pe care le creează conflictul dintre tendinţele şi preocupările individuale specifice vîrstei şi activitatea organizată în şcoală. Iată de ce cunoaşterea şi dirijarea capacităţilor şi intereselor individuale ale copiilor trebuie să însemne o cerinţă de prim ordin pentru noi toţi. Nu trebuie să uităm o clipă, că randamentul pe care noi îl pretindem copiilor este legat de efortul pe care ei sînt capabili să-l facă, iar acesta este legat totdeauna de interes, de o motivaţie a activităţii pe care o desfăşoară. Sîntem convinşi cu toţii cred, că odată ce o activitate îl interesează pe copil, îl determină să depună şi efortul necesar pentru a o realiza.

Nu ştiu de ce, dar am impresia că noi profesorii nu ştim să folosim cu succes o modalitate utilizată de majoritatea învăţătorilor de-a lungul şcolarizării în ciclul primar, şi anume aprecierea activităţii copilului. Personal am constatat că elevii simt o mare satisfacţie cînd îşi văd numele printre rezolvitorii de probleme din Gazeta matematică. Drept urmare sînt convins că evidenţierea copilului pentru efortul depus conduce la cîştigarea acestuia pentru munca de în-

vățare, creează starea afectivă necesară angajării lui la efortul pe care-l cer sarcinile puse de școală în față-i, și mai ales în cazul copilului care întîmpină unele greutăți, care are un ritm mai lent de muncă.

După părerea mea, învățătorii, ca de altfel și profesorii, ar trebui să fie mai receptivi la ceea ce interesează și place copiilor, la ceea ce vor și pot ei realiza. Din partea primilor se cer apreciate lucrările elevilor cu cel mai mare număr de variante și în același timp mai simple și mai originale, lucru pe care nu-l fac în permanență. Consider de asemenea necesar ca învățătorii să aibă în permanență în atenția lor concretizarea în probleme cu text a tuturor exercițiilor, chiar și a celor mai simple ; să insiste mai mult pentru ca elevii să compună probleme după exerciții alese de ei sau indicate de învățător, ca să nu mai vorbim de importanța care trebuie s-o acordăm cu toții sarcinii elevului de a-și imagina liber probleme, probleme de orice tip, fără nici un fel de indicații.

Foarte important este cred, ca învățătorii să înțeleagă că scopul rezolvării problemelor este de a pune în evidență tipurile principale de raționament și demersurile generale ale gîndirii elevilor și nu atît posibilitățile acestora de a efectua calcule, căci în caz contrar se riscă ca în loc să se educe gîndirea problematică să se educe o anumită rigiditate a gîndirii, așa cum dealtfel se mai constată în clasele mici.

Greutăți întîmpină unii profesori de matematică datorită faptului că în ciclul primar nu s-a insistat mai mult, suficient, pe însușirea corectă a limbajului matematic, ceea ce face ca elevii să nu-l înțeleagă și drept urmare de multe ori să nu poată rezolva o anumită problemă. Constat că ponderea activității învățătorilor s-a deplasat puțin de la transmiterea directă a cunoștințelor spre coordonarea procesului de învățare.

Cunoscut fiind faptul că matematica a devenit o componentă esențială a culturii generale a omului modern, nu mai putem permite existența unei vechi păreri potrivit căreia însușirea ei este implicată de un „talent înnăscut", deoarece astăzi, după cum am menționat, nu se mai adresează unui cerc restrîns, ci tuturor membrilor societății noastre, indiferent de profesie.

Drept urmare, atît învățătorii, cît și profesorii trebuie să-și perfecționeze stilul de muncă, alegînd metodele și procedeele cele mai adecvate, materialul didactic cel mai indicat, pentru menținerea în clasă în permanență a unei atmosfere stenice, să se pună la dispoziția elevilor, să-i ajute în rezolvarea dificultăților pe care le întîmpină, atît prin pregătirea lor profesională, dar și prin tactul pedagogic.

L'école et la production

Pe baza unui contract între Institutul de cercetări pedagogice și psihologice din București și Centrul Național de Educație din Republica Unită Camerun a fost elaborată lucrarea „L'école et la production", care este difuzată în această țară prin Oficiul Național de cercetări științifice și tehnice, iar în alte țări din Africa prin intermediul Biroului Regional UNESCO pentru acest continent (BREDA).

Volumul **L'école et la production** reprezintă o nouă ediție și o sinteză în același timp cu scopul de a face cunoscută în străinătate experiența românească privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, pregătirea prin și pentru muncă a tineretului.

Sinteza se referă la rezultatele unor cercetări ample desfășurate sub egida institutului nostru și valorificate anterior prin lucrări ca: „Educarea elevilor pentru munca productivă" (1971); „Pregătirea pentru muncă—obiectiv al învățămîntului" (1971); „Pregătirea tehnico-practică a elevilor din mediul rural" (1974); „Pedagogia muncii în școală" (1974); „Școala și pregătirea tineretului pentru muncă" (1976); „Școala și producția" (1976); „Învățămînt. Cercetare. Producție." (1977), precum și prin studii sau numere tematice, publicate în Revista de pedagogie.

Autori competenți și avizați: cercetători, lucrători în Ministerul Educației și Învățămîntului, cadre didactice, inspectori școlari, prezintă aspecte teoretice și metodologice, precum și cercetări experimentale privind problematica și valoarea educativă a muncii în școală, tradițiile școlii românești, înfăptuirile de azi în muncă ale tineretului, concepția românească privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția; experiența altor țări etc.

Un bogat aparat științific: planuri, schițe, grafice, sondaje în rîndul elevilor și profesorilor — ilustrează principii și demonstrează în mod concret rezultatele obținute în problematica muncii prin experimentele desfășurate în școli din București, municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej și județele Teleorman și Alba.

În ansamblul său volumul urmărește realizarea unei deschideri spre un limbaj internațional privind pregătirea tineretului pentru muncă, constituind în același timp o contribuție și o modalitate concretă de aplicare în practică a hotărîrilor partidului nostru privind dezvoltarea legăturilor de prietenie, a colaborării și schimburilor cu alte țării în domeniul culturii, educației, științei și informațiilor.

Prof. dr. Petre Bărbulescu

Metoda logică şi metoda istorică în concepţia pedagogică a antropologiei lui J. J. ROUSSEAU

Prof. ION ORGHIDAN
cercetător ştiinţific principal

S-au împlinit 200 de ani de cînd în 1778 monumentul funerar din „Ile des peupliers", Ermenonville, pecetluind destinul tragic al vieţii lui J. J. Rousseau (1712—1778), deschidea în istorie viitorul unei opere de o profunzime cu totul deosebită, ridicînd în veac împotriva înstrăinării şi dezumanizării, în contra asupririi şi înjosirii feudale, înaltul arc al libertăţii şi demnităţii umane.

Reprezentantului „secolului luminilor", ideologului de frunte al revoluţiei burgheze din Franţa, personalităţii care contribuise din plin la prăbuşirea vechii societăţi, — revoluţia recunoscătoare îi aduce în 1794 rămăşiţele la Pantheon, îi aşază bustul în Sala Adunării Constituante, alături de cele ale lui Voltaire, Franklin şi Washington, iar Robespierre îi înalţă omagiul „acestei revoluţiuni al cărei precursor era" şi îi decerne „funcţia de învăţător al speciei umane".

Dar, purtătorul de cuvînt al păturilor mic-burgheze, plebeiene, democratice, ale stării a treia, depăşise interesele de clasă ale burgheziei. El arătase că proprietatea privată este cauza inegalităţii sociale şi a exploatării şi deşi nu împărtăşea ideile comuniste ale unui Meslier, Morelly şi Mably, el proclamase dreptul poporului la insurecţia revoluţionară, atunci cînd libertăţile şi drepturile lui legitime sînt călcate. De aceea, mai tîrziu, burghezia reacţionară a văzut în J. J. Rousseau, „spiritul nefast" ce a influenţat „stupidul secol al XIX-lea", în timp ce un Jacques Maritain a încercat să-i minimalizeze însemnătatea. Clasicii marxismului, cu genială pătrundere, au apreciat în mod deosebit opera lui Rousseau şi au relevat aspecte de mare valoare. K. Marx, subliniind virulenţa critică dinamitardă făcută de J. J. Rousseau societăţii feudale, arată că acesta a pus în lumină originea istorică a statului, fiind printre gînditorii de seamă care au reuşit „să privească statul cu ochi omeneşti şi să deducă legile lui naturale din raţiune şi din experienţă, şi nu din teologie".[1] Considerînd **Discursul asupra originii şi fundamentelor inegalităţii dintre oameni** drept o capodoperă a dialecticii în secolul al XVIII-lea, Fr. Engels, demonstrează natura dialectică a demersului metodologic rousseauist şi aceasta cu „mai bine de 20 de ani înaintea naşterii lui Hegel".[2] Evident, J. J. Rousseau nu poate fi socotit un precursor al marxismului, dar cu o extraordinară profunzime V. I. Lenin a evidenţiat că de la Rousseau o cale bine trasată duce la Marea Revoluţie Socialistă: iacobinii erau discipolii lui Rousseau, iar „bolşevicii sînt iacobinii revoluţiei proletare".[3]

Dramatica viaţă a lui J. J. Rousseau ducea în mormîntul ce se închidea la 2 iulie 1778 rosturi şi sensuri adînci cuprinse în opera sa[4] pe care de două veacuri studii de specialitate s-au străduit să le descifreze şi să le

1 K. Marx, Fr. Engels, **Opere alese**, Vol. I, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1955, p. 114.

2 Fr. Engels, **Anti — Dühring**, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1955, p. 156, 157 v. G. Besse, **De Rousseau au Communisme**, „Europe" nov.— dec., 1961, p. 166.

4 V. lucrările fundamentale: **Discurs despre ştiinţe şi arte** (1749), **Discurs asupra originii şi fundamentelor inegalităţii dintre oameni** (1775), **Scrisoare către D'Alembert cu privire la spectacole** (1758), **Julie sau Noua Heloïse** (1761), **Contractul social** (1762), **Emil sau despre educaţie** (1762), **Scrisori de la munte** (1764), **Consideraţiuni asupra guvernămîntului Poloniei** (1772), **Proiect de constituţie pentru Corsica** (1765), şi în ultimii ani ai vieţii **Confesiunile, Rousseau judecător al lui Jean Jacque, Reveriile unui trecător singuratic.**

înțeleagă în adevărata lor semnificație și valoare. Complexitatea și profunzimea operei, bogăția și caracterul contradictoriu al ideilor, limbajul său literar cu mari valori imagistice, carențele și limitele de epocă ale concepției sale au dus, dimpotrivă, în pedagogia contemporană, atît la neînțelegerea justă a concepției, cît și la denaturări și exagerări ale ideilor sale.

Cu toată marea bogăție și diversitatea tematică a lucrărilor lui J. J. Rousseau, opera sa, în ansamblu, se caracterizează printr-o puternică unitate, manifestată deopotrivă în structura și concepția filozofică și concretizată atît pe plan social-politic, drept, morală, educație, cît și în înlănțuirea întregitoare a unor aceleași concepte filozofice fundamentale. Ea contituie o complexă și profundă analiză a condiției umane, încercînd să pună bazele unei științe a omului și să construiască în mod idealist o societate nouă, opusă celei feudale, prin educarea unui om nou. Este, deci, vorba de o cuprinzătoare **antropologie** inițiind filozofia culturii, antropologie axată predominant în planul educativ al formării omului, cu o temeinică — în ciuda aparențelor — și originală logică conceptuală și demers metodologic. Aceste caracteristici esențiale de **antropologie filozofică** și de **unitate** a operei luată în ansamblu le găsim formulate de J. J. Rousseau însuși : „Cunoașterea condiției umane este preocuparea noastră adevărată".[5] ... „Este încă uitat folosul cel mai de seamă care este arta de a forma oameni"[6] ... „Educația propusă trebuie să convină omului și să fie bine adaptată sufletului omenesc"[7] ...„Omenirea are locul său în ordinea lucrurilor, copilăria și-l are pe al ei în ordinea vieții omenești : trebuie să considerăm pe om în om și pe copil în copil. Să alegem locul fiecăruia și să-l așezăm acolo, să rînduim pornirile omenești după constituția omenească"[8] ... „Se va părea că, citești mai curînd plăsmuirile unui vizionar despre educație decît un tratat de educație"[9] (J. J. Rousseau subliniază, astfel, caracterul filozofic predominant al lucrării sale **Emil).** In Scrisoarea către episcopul de Beaumont, el arată : „Am scris despre diverse subiecte, dar totdeauna în lumina acelorași principii ; totdeauna aceeași morală, aceeași credință, aceleași maxime, și dacă vreți aceleași opinii".

Unitatea conceptuală a operei este realizată de celebrele teze ale lui J. J. Rousseau, prezente sub aspecte și pondere diferite, în toate lucrările sale ca de exemplu : bunătatea și puritatea inițială a omului și degradarea lui în societatea timpului (societatea feudală) ; polaritatea natură — civilizație ; educația conform naturii umane și situarea copilului în centrul acțiunii educative ; periodizarea educației în raport cu treptele de vîrstă ; educația negativă ; pedeapsa naturală ; studierea individualității, a intereselor copilului și a constelației motivaționale ; educația simțurilor și primatul învățămîntului intuitiv ; promovarea activității și a metodelor active ; educația prin muncă și formarea profesională, combaterea dogmatismului livresc și dezvoltarea funcțiilor intelectuale prin activitate și efort propriu, prin formarea capacității de a învăța și descoperiri ; educația sentimentelor, educația morală și socială pe baza libertății, autonomiei și disciplinei voluntare, participării democratice ; organizarea experienței copilului, a mediului educativ și rolul educatorului ; promovarea educației laice, realiste, cetățenești și naționale ; suveranitatea poporului ; salvgardarea libertății și demnității umane ș.a. Aceste teze au constituit o adevărată matrice educațională, generînd în contextul pedagogiei contemporane orientări și direcții de mare rezonanță ca : psihologia genetică, psihologia diferențiată, educația funcțională, pedagogia școlii active, pedagogia experimentală, autoinstruirea, autoeducația, autoconducerea, dar și denaturări și exagerări educative ca : orientarea biologistă, orientarea pedologică, educația liberală, nondirectivismul, orientarea individualistă a educației ș.a.

Unitatea structurală a operei lui J. J. Rousseau este dată de : a) Existența unei pregnante continuități logice — tematice evidentă în faptul că cele două discursuri de virulență critică cultural-socială (**Discurs despre știință și artă,** 1749 și **Discurs asupra inegalității,** 1775) își găsesc urmarea în lucrările rousseauiste de bază ce propun construirea unei societăți și a unui om nou (**Contractul social,** 1762, **Noua Heloïsă,** 1761, **Emil,** 1762) și completarea în cele două proiecte de învățămînt (**Considerațiuni asupra guvernămîntului Poloniei,** 1772 ; **Proiect de Constituție pentru Corsica,** 1765), iar în mod indirect în lucrările predominant autobiografice (**Confesionale** ș.a.). b) Prezența unei întrepătrunderi conceptuale tematice făcînd un tot organic din **Contractul social, Noua Heloïsă** și **Emil,** mergînd pînă la imixtiunea de probleme cum, de exemplu, apare Cartea a V-a din Emil care se poate spune că reprezintă un rezumat al Contractului social.

Originalitatea deosebită a concepției lui J. J. Rousseau ce a deschis orizonturi noi pentru întreaga cultură a secolelor XIX și XX apare în toată profunzimea ei dacă se analizează demersul metodologic folosit de marele gînditor în elaborarea operei sale, demers reprezentînd o parte organic constitutivă a acesteia și constînd din aplicarea **metodei logice** și **metodei istorice.** Și prin aceasta, reprezentantul de frunte al iluminismului francez[10] își

5 J. J. Rousseau, **Texte pedagogice alese,** (Studiu introductiv, traducere comentarii de D. Todoran) E.D.P., Buc., 1969, p. 17.
6 **Ibidem,** p. 4.
7 **Ibidem,** p. 6.
8 **Ibidem,** p. 58.
9 **Ibidem,** p. 5.
10 J.J. Rousseau a fost un iluminist de stînga (Vezi Stanciu Stoian, **J.J. Rousseau și destinul gîndirii sale pedagogice în Clasicii pedagogiei universale și gîndirea pedagogică românească,** E.D.P. 1968, p. 73.

depășise veacul, proiectînd un mare arc spre secolul ce a urmat.

Folosind **metoda logică** — expresie a raționalismului iluminist, proprie enciclopediștilor francezi — Rousseau aparține secolului său ; aplicînd **metoda istorică,** opusă concepției metafizice, — incipientă încă în marele ei drum victorios— gîndirea lui Rousseau introducea o viziune nouă : aceea a devenirii și transformării, a dezvoltării istorice a societății, statului, a dinamicii și diversității umane, a omului concret încadrat în istorie. În contextul inițial al abordării istorice, atît de profundă și productivă — punctată de aportul lui Voltaire și Condillac, Diderot și Condorcet, Buffon și Lyell, Kant și Laplace, Herder și Humboldt, — J. J. Rousseau deschide în mod magistral epoca marilor sinteze istorice ilustrate de un Hegel și Comte, culminînd în geniala concepție științifică materialist-dialectică și istorică elaborată de Marx și Engels.

Cercetarea operei lui J. J. Rousseau, autodidactul de geniu[11], prieten al enciclopediștilor[12], din al căror cerc făcea parte și la a căror Enciclopedie a și colaborat **(Discurs asupra economiei politice,** 1755 ; studii despre muzică) relevă folosirea cu profunzimi nebănuite a **metodei logice** în elaborarea operei sale.

El pleacă de la principii, de la teze de bază, pentru ca apoi, folosind deducția, demonstrația rațională, analiza logică a raporturilor necesare dintre noțiuni decurgînd logic din natura lucrurilor, să le verifice, punîndu-le în lumină consecințele în nexul lor cauzal. Totul decurge pe plan mental, pornindu-se de la abstract, de la general — contrar lui J. Locke care pleca de la concret, de la particular — fără să se recurgă la fapte și cu înlăturarea lor. În acest context, Rousseau folosește și **deducția inversă,** întrebuințată pentru prima oară de Tucidide, deducție care este un procedeu în cadrul metodei logice, constînd în a pleca de la o stare prezentă, adică de la o treaptă a dezvoltării, pentru a reconstitui — tot pe cale rațională — trecutul, pentru a determina aspectul și conținutul treptelor precedente, urcînd, astfel, la izvoarele ideilor noastre, făcînd evidentă geneza lor și dezvoltarea.

Metoda logică au aplicat-o și enciclopediștii, dar ei au limitat-o numai la domeniul psihologic. Rousseau, însă, extinzîndu-i mult hotarele, o aplică atît individului cît și societății, prinzînd în focarul ei întreaga dezvoltare social-umană. În adevăr, folosind metoda logică, J. J. Rousseau pleacă de la teza fundamentală iluministă a unei naturi și rațiuni universale esențial bune, anterioară stării de cultură și civilizație — concretizată divers în funcție de timp și loc — și prin analiză rațională, logic-deductivă o verifică, determinînd consecințele și urcînd de la prezent spre izvoare **(deducția inversă),** apoi face evidentă atît pe plan individual cît și pe plan social existența inițială a stării de natură esențial bună. Sînt cunoscutele principii și argumentări expuse în celebrele sale lucrări, de la **Discursuri** la **Contractul social** și la **Emil,** postulînd bunătatea și puritatea inițială naturală a omului și degradarea lui în societate, prin apariția proprietății private, generînd inegalitatea socială, statul, pierderea libertății, nedreptatea, asuprirea ; antagonismul natură-cultură datorat organizării greșite a unei societăți neconforme cu natura omului ; reorganizarea prin contractul social a unei așezări sociale corespunzătoare esenței umane și care să realizeze pe un plan superior revenirea omului la bunătatea și puritatea naturală inițială ; educația conform naturii umane ; situarea copilului în centrul acțiunii educative și formarea omului nou al noii societăți ș.a. Deosebit de însemnat este faptul că în cadrul metodei logice de elaborare a operei sale, toate acestea se înlănțuie organic, formînd o puternică osatură logică realizată rațional, prin deducție, deducție inversă, reducție logică de îndepărtare a faptelor (omul natural n-a existat niciodată, după cum n-a existat nici un Emil concret, acesta fiind un tip ideal, ca și educatorul lui), o structură logică ce se relevă cercetării răzbătînd de sub învelișul de o mare valoare literară al aceluia ce a fost precursorul romantismului și reprezentantul stilului retoric, pasionat, comparabil numai cu cel al lui Bossuet.

J. J. Rousseau a aplicat cu bună știință **metoda logică** în elaborarea operei sale, și aceasta o găsim menționată chiar de el însuși. Prin formularea unor principii, concepte și modele ideale și deducerea logică a consecințelor el urmărea să facă și mai pregnante viciile societății timpului său și necesitatea organizării unei noi așezări sociale, prin formarea unui om nou. Astfel, el se retrage în pădurea de la Saint-Germain pentru ca în mod abstract să-și construiască imaginea omului în stare de natură, folosind pentru aceasta, dar cu multă circumspecție, și lucrările din vremea sa despre călătorii[13] **(reducție logică).** „Am făcut o călătorie — spune Rousseau — de șapte sau opt zile la Saint-Germain... în adîncul pădurii căutam, găseam imaginea primelor timpuri... și comparînd omul din om cu omul natural, să arăt în pretinsa sa perfecțiune adevăratul izvor al mizeriei lui“[14].

---

11 Înainte de împlinirea vîrstei de 10 ani citise opere ale clasicilor antici și moderni ca: Homer, Ovidiu, Virgiliu, Juvenal, Bossuet, La Bruyère, Moliere, iar în perioada șederii la Charmettes (1732—1740) aprofundase scrierile unor gînditori ca: Platon, Aristot, Plutarch, Tacit, Seneca, Cicero, Horațiu, Titus — Liviu, Euripide, Lucrețiu, Suetoniu, Tasso, Petrarca, Machiavelli, Grotius, Montaigne, Descartes, Leibnitz, Male branche, Bayle, Locke, Hobbes, Montesquieu, Voltaire;

12 Avea strînse legături mai ales cu Diderot, Condillac, d'Alembert, Grimm, Marivaux, Fontenelle.

13. Vezi, de exemplu: Prevost, **Istoria generală a călătoriilor,** 1746—1770; La Houtau, **Amintiri din America septentrională,** 1703; Labot **Noi călătorii în insulele Americii,** 1722; Condamine, **Călătorii în America meridonală, 1745;** Dutertre, **Istoria generală a Antilelor** 1667, ș.a.

14. Vezi. J.J. Rousseau, **Discurs asupra inegalității dintre oameni** Ed. științifică, 1958, p. 33.

Despre acest om natural, Rousseau adăuga : „Nu este o treabă uşoară... să cunoşti bine o realitate care astăzi nu mai există, care poate n-a existat de fel, care probabil că nu va mai exista niciodată“ [15]. De aceea — arată Rousseau — „Să începem deci prin a îndepărta toate faptele“, căci „nu trebuie să le luăm drept adevăruri istorice, ci numai ca raţionamente ipotetice şi condiţionale...“ [16]. Important este că „din însăşi natura omului, din constituţia şi din starea lui trebuie deduse principiile...“ [17]. În consecinţă — subliniază Rousseau — „Cum subiectul meu se referă la om în general, voi căuta să folosesc un limbaj care să se potrivească tuturor naţiunilor... uitînd de timp şi de loc...“ [18]. De asemenea, privitor la contractul social, Rousseau arată că acesta nu are caracter istoric, că în lucrarea respectivă despre contractul social el a urmărit să dea numai „o metodă pentru formarea *societăţilor politice*“, *deoarece* „eu cercetez dreptul şi raţionalul, şi nu discut despre fapte“ [19]. De asemenea, în ce priveşte aspectul direct educativ, Rousseau arată că „Voind să-l formezi pe omul naturii, nu e vorba pentru aceasta să faci un sălbatic şi să-l arunci în fundul pădurilor, ci numai ca prins de vîrtejul social, să nu se lase tîrît nici de pasiuni, nici de opinia oamenilor ; să vadă cu ochii lui, să simtă cu inima lui, să nu-l guverneze nici o autoritate, afară de propria sa raţiune“ [20]. Se mai pot da şi alte citate subliniind precizarea de către Rousseau a folosirii metodei logice. Din lipsă de spaţiu ne mulţumim cu acestea.

Dar, pe lîngă metoda logică, J. J. Rousseau a folosit în elaborarea operei sale şi **metoda istorică** care axînd studiul pe direcţia de orientare genetică, diacronică, pleacă de la fapte urmărind să prindă succesiunea evenimentelor, reproducerea procesului de dezvoltare, studierea dependenţelor şi legăturilor istorice de epocă, sesizarea relaţiilor cauzale, ajungînd la stabilirea unor raporturi legice, la formularea unor legi ale dezvoltării istorice [21]. Avîndu-şi izvoarele în secolul luminilor şi deschizînd un larg orizont concepţiei evoluţioniste ilustrate în secolul al XIX-lea de un Darwin şi Spencer, metoda istorică şi-a afirmat în secolele ce au urmat mersul ei triumfal. Rousseau a fost printre primii şi marii ei iniţiatori, iar filonul genetic şi evoluţionist rousseauist îl vom regăsi, ulterior, dezvoltat în domeniul pedagogiei şi psihologiei, de exemplu, la Pestalozzi şi Fröbel, la Stanley Hall, Claparède, Bovet, Ferriére, la un Decroly şi Dewey, în cuprinzătoarea orientare a psihologiei genetice, a psihologiei diferenţiale, a educaţiei funcţionale şi a şcolii active.

Opusă orientării sale raţionaliste [22], abordarea **metodei istorice** de către Rousseau a fost posibilă numai datorită aplicării creatoare, originale, pe care el a făcut-o metodei logice, depăşind, astfel, pe enciclopedişti. Spre deosebire de orientarea pur raţionalistă de factură şi filieră platoniciană, operînd exclusiv sincronic, pe planul esenţelor, J. J. Rousseau introduce **concretizarea logică,** operînd cu noţiuni concrete, deschide bogata şi diversificata lume a faptelor reale ce se desfăşoară în timp, în optica diacronicului, genezei, devenirii şi dezvoltării sociale şi individuale ; pune în lumină tumultoasa varietate umană pe plan social-istoric şi diferenţial uman ; face evident omul concret integrat şi ancorat în viaţă, cu întreaga lui lume interioară, nu numai raţională, ci deopotrivă sentimentală, motivaţională şi morală ; pune pe prim plan adevărul că organizarea socială, cultura şi civilizaţia corespund stadiului de dezvoltare a vieţii şi sînt în funcţie de circumstanţele istorice ; afirmă un profund sentiment al umanului şi destinului uman ; formulează o adevărată dialectică[23], anunţînd pe Hegel. Avînd o mare pasiune pentru istorie (a intenţionat să scrie şi o Cronologie universală) şi fiind bun cunoscător al istoricilor antici, al scrierilor unui Montaigne (Eseuri, 1580), Fenelon (**Aventurile lui Telemac,** 1699), Montesquieu (**Spiritul legilor,** 1748 ; **Consideraţii asupra cauzelor grandorii şi decadenţei romanilor,** 1734), Buffon (**Istoria naturală a omului,** 1749), ca şi al lucrărilor despre călătorii specifice vremii sale, Rousseau încearcă să realizeze în elaborarea operei sale o împletire a **metodei logice cu metoda istorică,** a credinţei în raţiunea universală cu pasiunea pentru concretul viu, real şi faptă. Dar raportul dintre cele două metode are la el aspect contradictoriu, demersul său istoricist, ca şi dialectica sa rămîn situate idealist pe plan raţional, nu într-o lume propriu-zis a faptelor, a realităţii. Împletirea organică, sinteza celor două metode o va realiza parţial, mai tîrziu, Hegel, dar în accepţiune idealistă şi o va înfăptui integral, în mod realist, materialist, concepţia ştiinţifică materialist-dialectică, care face posibilă înfăţişarea trecerilor logice ca treceri istorice, punerea în lumină a faptului că succesiunea logică coincide cu cea genetică, istorică, **metodele istorică şi logică** ilustrînd şi

15. **Ibidem,** p. 69.
16. **Ibidem,** p. 77.
17. **Ibidem,** p. 70.
18. **Ibidem,** p. 78.
19. J.J. Rousseau, **Contractul social,** Ed. ştiinţifică, 1957, p. 39.
20. J.J. Rousseau, **Texte pedagogice alese,** E.D.P., 1960, p. 189. Acest text infirmă şi arată nedreptatea acuzaţiilor ce i s-au adus, printre care şi de către Voltaire, că ar fi cerut întoarcerea la starea de primitivitate a societăţii.
21. V. Ion Orghidan, *Metoda istorică şi metoda logică în sistemul de referinţe al ştiinţelor istorice,* în „Revista de pedagogie nr .9/1973.
22. V. H. Hoffding, J.J. **Rousseau et sa philosophie,** Paris 1912; A. Schinz, **La pensée de J.J. Rousseau,** Paris, 1929; J. Chateau **J.J. Rousseau. La philosophie de 'education,** Paris, 1969.
23. v. Lecercle, **Studiu introductiv la J.J. Rousseau, Discurs asupra inegalităţii,** Ed. ştiinţifică, 1958; Ştefan Bârsănescu, **J.J. Rousseau, în Istoria pedagogiei,** E.D.P. 1969; Stanciu Stoian, **J.J. Rousseau şi destinul gîndirii sale pedagogice, în Clasicii pedagogiei universale şi gîndirea pedagogică românească,** E.D.P. 1968; D. Todoran, **Studiu introductiv la J.J. Rousseau, Texte pedagogice alese,** E.D.P., 1960; J. Chateau, **J.J. Rousseau, La philosophie,** Paris, 1969; I. Gh. Stanciu, **Istoria pedagogiei universale şi româneşti,** E.D.P., 1977; I. Orghidan, **J.J. Rousseau, — un mesaj peste veacuri, în Almanahul educaţiei,** 1977.

aplicînd amîndouă **principiul istoric,** care este socotit de clasicii marxismului ca un principiu fundamental și universal. „Cunoaștem — arată Marx și Engels — o singură știință, știința istoriei" [24].

Opera lui J. J. Rousseau reflectă bogat și profund aplicarea de către el a **metodei istorice.** Discursurile, îndeosebi **Discursul asupra inegalității** și **Contractul social** constituie o istorie a omenirii pe plan social și individual, marcînd fazele : **sălbaticului** izolat pașnic și bun ; a **primelor societăți omenești** în care omul a fost fericit ; **a omului din om,** în care apariția proprietății private aduce apariția inegalității, a statului, a pierderii libertății și a asupririi. Trecerea de la o fază la alta reprezintă un progres, dar nu linear, **ci** unul contradictoriu. Cu genială pătrundere, clasicii marxismului au pus în lumină caracterul dialectic al gîndirii lui J. J. Rousseau. „Rousseau — arată Engels — vede, așadar, în ivirea inegalității un progres. Dar acest progres avea un caracter antagonist, el era în același timp și un regres... Orice progres nou al civilizației este în același timp și un nou progres al inegalității... pînă la punctul în care inegalitatea, dusă pînă la culme, se transformă din nou în contrariul ei, devenind pricină a egalității... Și astfel inegalitatea se transformă din nou în egalitate, dar nu în egalitatea primitivă, naturală, a oamenilor primitivi, ci în cea superioară a contractului social. Asupritorii sînt asupriți. E negarea negației" [25].

În ce privește marea sa operă **Emil** și în **Considerații asupra guvernămîntului Poloniei** aplicarea **metodei istorice** se vede în studierea concretă, genetică, funcțională, a copilului, în considerarea condițiilor de timp și loc, în punerea în lumină a însemnătății specificului local și național al educației, în prețuirea dată studiului istoriei ș.a. „Astfel — subliniază Rousseau — cutare fel de educație poate fi urmat în Elveția, dar nu poate fi în Franța" [26]...

„Educația este cea care trebuie să dea sufletului oamenilor forma națională și să le dirijeze în așa fel opiniile și gusturile, încît să fie patrioți din înclinare, din pasiune, din necesitate. Un copil cînd deschide ochii trebuie să vadă patria și să nu vadă pînă la moarte, nimic altceva decît pe aceasta" [27]. Cu excepțională profunzime și justețe arată că studiul istoriei trebuie să releve în istoria omenirii raporturile cauzale și aspectele morale. „E de crezut — arată Rousseau — că adevărata cunoaștere a evenimentelor se poate despărți de cunoașterea cauzelor și că istoricul ține atît de puțin de morală, încît se poate cunoaște unul fără altul ?" [28].

Destinul luminos al operei sale, valoarea ideilor sale care, dincolo de limitele inerente de epocă, au germinat puternic de-a lungul timpului prin ceea ce ele au progresist, ni-l aduc tot mai aproape pe marele gînditor, putînd spune : J. J. Rousseau, contemporanul nostru.

24. K. Marx, Fr. Engels, **Ideologia germană,** în **Opere,** vol. 3, Ed. politică, 1962, p. 18.

25. Fr. Engels, **Anti — Dühring,** E.S.P.L.P., 1955, p. 128—155.

26. J.J. Rousseau, **Texte pedagogice alese,** E.D.P.., 1960, p. 6.

27. **Ibidem,** p. 285

28. **Ibidem,** p.89.

UN LUPTĂTOR PENTRU UNIREA DE LA 1918:

Profesorul SABIN EVUȚIANU

La 26 septembrie 1977, s-a stins la Timișoara, trecut de 88 de ani, profesorul Sabin Evuțianu, care a jucat un rol de frunte în marea Unire de la 1918. Se trăgea dintr-o familie de intelectuali de la sat, fiind de origine din Țebea, loc de mari tradiții în lupta eroică a moților pentru drepturile lor sociale și eliberarea națională. S-a născut însă, la Pecica, lîngă Arad, unde și-a început studiile elementare ; cele gimnaziale și liceale le urmează la Brad, Oradea și Brașov.

Cu o bursă de la fundația Gojdu între anii 1909—1911 harnicul tînăr studiază științele naturii la Budapesta. Pentru zelul și tactul său, S. Evuțianu e ales președintele Societății academice române „Petru Maior" din capitala Ungariei. Are astfel ocazia să salute pe I. L. Caragiale, sosit aici în decembrie 1910. Marele dramaturg intenționa să scoată la Budapesta o revistă literară — „Momente libere". S-a organizat o seară de recepție în cinstea sa de către Societatea „P. Maior", unde ilustrul oaspete a fost salutat de pre-

ședintele societății, Sabin Evuțianu. Dar, dacă cu vreo nouă ani mai înainte studențimea română de la Budapesta primise cu un cald entuziasm pe tînărul profesor de la Universitatea din București, N. Iorga, care începea să creeze un nou climat în lupta națională, de încredere desăvîrșită în forțele morale ale neamului românesc, privit în totalitatea lui etnică, pentru autorul „Scrisorii pierdute" nu se poate spune același lucru. Despre aceasta mi-a relatat S. Evuțianu într-o seară de ianuarie a' anului 1974, cînd l-am văzut ultima oară. Foarte preocupați de bunul renume al fraților din Țară, unii intelectuali transilvăneni vedeau în comediile lui Caragiale o sursă de exploatat de către condeierii presei străine. De aceleași credințe erau și mulți dintre studenții din sală. Președintele societății, S. Evuțianu, a trebuit, deci, să fie destul de abil, ținînd un cuvînt de salut nici prea cald, dar nici prea rece. A răspuns Caragiale, mulțumind și dînd sfaturi de conduită tinerilor, dar fără a atinge spinoasa chestiune a' comediilor sale sociale.

A doua zi, Lucian Bolcaș, fost student la Academia de drept din Oradea pînă la 1898, iar în anii 1909—1910 proprietar al unei reviste literare ilustrate și corespondent la mari cotidiene din București, îi invitase pe Caragiale, pe dr. V. Lucaciu, luptătorul național care cunoscuse temnița de stat de la Seghedin, și pe Sabin Evuțianu la prînz, la locuința sa. Evuțianu venise devreme și găsise în sufragerie numai pe maestrul Caragiale. Acesta i-a spus tînărului orator din ajun că l-a admirat cum s-a strecurat printre Scylla și Carybda; cunoștea atmosfera și de la Budapesta, dar mai ales, de la Brașov și Sibiu, unde aceasta îi era și mai dușmănoasă. Caragiale i-a spus lui Evuțianu, că obiectivul criticii sale, din comedii, se îndrepta' asupra moravurilor unei societăți burgheze suficient de inculte și corupte și nu lovea în interesele poporului român pe care voia să le slujască prin opera sa dramatică. Întîlnirea de la Societatea „Petru Maior" a fost un eveniment în viața lui S. Evuțianu de care dînsul își amintea încă cu plăcere și la acești ani tîrzii ai vieții sale.

După ce și-a luat licența, Sabin Evuțianu a fost numit profesor de științele naturii la Școala pedagogică din Caransebeș, în septembrie 1911. La' moartea distinsului pedagog din Arad, dr. Petru Pipoș, el a fost transferat la școala similară de aici, la catedra de științe pedagogice, pentru cunoștințele și talentul său la clasă. Aici, la Arad, l-au găsit anii primului război mondial. În noiembrie 1918, cînd monarhia' austro-ungară se prăbușea, Sabin Evuțianu, împreună cu colegii săi, Teodor Botiș și Lazăr Iacob, a intrat în redacția ziarului „Românul", reapărut la 8 noiembrie, sub direcția lui V. Goldiș, ca organ, însă, acum, al Consiliului național român, stabilit la' Arad. Aici S. Evuțianu a publicat articole de fond și pentru caracterizarea scrisului său merită să redăm un pasaj din „Golgota", apărut la 29 noiembrie 1918, în preajma Adunării naționale de la Alba Iulia, articol reprodus și de presa ardeleană a vremii. Se vădește, aici, iscusința condeiului său într-un scris pătruns și de marile tradiții ale Panteonului românesc de la Țebea: „Moșteni ai ținuturilor ce le locuim de cînd a luat ființă neamul nostru, ne-au făcut slugi și robi și — veacuri de-a rîndul — am fost venetici și barbari. Pămînturile pline de frumusețI și bogății, pe care plugul românesc le-a brăzdat întîia oară și din care, brațe românești au scos întîile comori ascunse, le-au luat și ne-au lăsat săraci și cerșitori și pîinea din rodul muncii noastre, de la ei am mîncat-o, și apa din stîncile noastre de la ei am băut-o. Nesfîrșite au fost suferințele noastre! (...)". Articolul se încheia cu afirmarea puternică a unei apropiate dreptăți și pentru acest popor românesc din Transilvania.

După unire, în 1919, prof. Sabin Evuțianu este numit director la Liceul grăniceri-lor bănățeni „Traian Doda" din Caransebeș, de unde în 1923 e înaintat inspector la Timișoara alături de șeful învățămîntului local, Ion Petrovici, fost și el profesor la Arad, pe la anul 1900.

În încheiere, merită să arătăm că, prin strădania sa și a lui Ascaniu Crișan, directorul liceului de băieți din Arad, s-a ridicat, mai tîrziu, în fața Palatului cultural din Arad, un bust al lui Petru Pipoș, care ilustrase școala românească în vremuri vitrege, monument realizat de fostul profesor de desen de pe atunci, astăzi, graficianul renumit Marcel Olinescu.

ED. I. GĂVĂNESCU

PROBLEME ACTUALE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN UNGARIA ȘI NOILE DOCUMENTE ALE EDUCAȚIEI ȘI INSTRUCȚIEI ȘCOLARE

Dr. SZEBENYI PÉTER
Institutul național de pedagogie
Budapesta

Învățămîntul are de rezolvat numeroase sarcini noi și dificile și în Ungaria, ca în toată lumea. Ele izvorăsc, înainte de toate, din cerințele pe care dezvoltarea societății — construcția socialismului — **le pune în fața activității educative și instructive a școlii.**

Dintre acestea se remarcă, în primul rînd, necesitățile apărute ca urmare a schimbărilor petrecute în economie. **Înainte, dezvoltarea economiei și mai ales a industriei se realiza în principal prin crearea unor noi locuri de muncă. Azi, însă, cînd nu mai avem posibilitatea să antrenăm un număr însemnat de noi forțe de muncă, nu putem continua să mergem pe această cale. Dezvoltarea pe mai departe a economiei noastre poate fi realizată numai prin continua modernizare a locurilor de muncă existente. Asta înseamnă că, societatea noastră are nevoie de asemenea muncitori — atît în domeniul muncii fizice, cît și al celei intelectuale — care să fie capabili să asimileze tehnologii și moduri de organizare a muncii din ce în ce mai perfecționate și care să constituie factori activi ai procesului de modernizare.**

Sarcinile școlii se schimbă corespunzător noilor necesități. Transmiterea valorilor acumulate ale culturii umane constituie de la început principala sarcină a educației.

Care sînt acele valori acumulate, care în zilele noastre se transmit de la o generație la alta, mai ales în procesul educației, instrucției și formării școlare ? Desigur nu numai valorile materiale și spirituale finite, ci și acea experiență acțională necesară pentru utilizarea și recrearea acestora. Într-un anumit sens, cultura nu este altceva decît activitate concentrată. Pe de o parte, activitatea anterioară concretizată în valori materiale, spirituale, sociale și în principii morale, iar pe de altă parte acea experiență acțională care permite utilizarea și reproducerea acestor valori. Dar, transmiterea acestora ar asigura doar păstrarea rezultatelor anterioare. Pentru ca omenirea să poată dezvolta moștenirea primită este necesar să se transmită și experiența acțională indispensabilă unei **activități de dezvoltare.** Astfel, cultura transmisă procesului pedagogic întotdeauna era constituită din două părți : experiența acțională reproductivă, necesară în utilizarea și reproducerea valorilor existente și experiența acțională productivă, creatoare de nou, care favorizează dezvoltarea valorilor existente. În etapele anterioare ale vieții sociale dezvoltarea era lentă și de aceea accentul s-a pus pe transmiterea și preluarea acelei experiențe acționale necesare păstrării și reproducerii valorilor existente. Odată cu accelerarea dezvoltării economico-sociale, pedagogia acordă o atenție din ce în ce mai mare „productivității". Dar numai în zilele noastre, în epoca dezvoltării impetuoase a științei și tehnicii, **s-a comutat accentul de pe educația pentru păstrare pe educația pentru transformare și dezvoltare, cu alte cuvinte de pe reproducere pe producere.** Dar asta nu înseamnă că școala în trecut — peste tot și întotdeauna — a educat exclusiv pentru păstrare și reproducție

(deşi în sistemele social-politice conservatoare, încremenite, aşa s-a procedat) ; pe de altă parte, nu înseamnă că în zilele noastre păstrarea şi reproducerea valorilor nu mai sînt necesare (noile cuceriri apar şi acum pe baza rezultatelor vechi). Din cele expuse rezultă că, în ceea ce priveşte programele, acestea urmăreau, în primul rînd, formarea unor personalităţi capabile să păstreze şi să reproducă valori. Azi, în schimb, sarcina lor este de a forma personalităţi productive, capabile să gîndească şi să acţioneze independent, să se autoperfecţioneze.

Sarcinile pedagogice izvorîte din dezvoltarea socială sînt la fel de importante ca cele impuse de dezvoltarea economică.

Etapa actuală a dezvoltării sociale se caracterizează, în primul rînd, prin generalizarea proprietăţii socialiste. Ca urmare, clasele antagoniste şi contradicţiile de clasă dispar, se creează condiţiile **unităţii sociale socialiste.**

În realizarea unităţii sociale socialiste un mare rol îi revine şcolii. Ca urmare a educării patriotismului socialist se formează conştiinţa unităţii socialiste. Întrucît patriotismul socialist şi internaţionalismul sînt inseparabile, în societatea care construieşte societatea socialistă multilateral dezvoltată cunoaşterea istoriei, culturii, tradiţiilor şi modului de viaţă ale altor popoare — mai ales ale popoarelor din ţările socialiste — devine de asemenea un element indispensabil al programelor.

Dar, crearea unităţii sociale socialiste necesită nu numai conştientizare ci, în primul rînd, acţiune, muncă desfăşurată în interesul societăţii. Unitatea socială se realizează numai pe baza unei largi activităţi sociale şi obşteşti. În acest scop avem nevoie de personalităţi capabile să se orienteze în viaţă, în relaţiile noastre economice, sociale şi culturale, dornice şi capabile să contribuie activ la dezvoltarea acestor relaţii şi nu de tipul de om care, cunoscînd regulile morale şi juridice, se integrează, pur şi simplu, în societate. Consecinţele celor expuse asupra programelor sînt evidente. Acestea trebuie să servească la un nivel calitativ superior educaţia în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului, precum şi educaţia în vederea participării la viaţa social-obştească.

În general în condiţiile construcţiei societăţii socialiste multilateral dezvoltate, pe lîngă unele cunoştinţe şi deprinderi de bază, temeinice, concepţia ştiinţifică — materialist-dialectică despre lume constituie într-o măsură, din ce în ce mai mare, centrul de cristalizare al culturii generale contemporane.

Formarea personalităţii devine o sarcină din ce în ce mai complexă întrucît nevoile reale ale dezvoltării economico-sociale reclamă un tip de personalitate din ce în ce mai complex. O personalitate cultă şi bine informată, capabilă să-şi perfecţioneze independent cunoştinţele şi să le aplice, dispunînd de priceperile şi capacităţile necesare în acest scop ; o personalitate a cărei gîndire şi conduită sînt suficient de ferme şi în acelaşi timp flexibile, care face faţă atît în producţie cît şi în activitatea obştească, îşi educă bine copiii, îşi petrece cu folos, sănătos şi civilizat timpul liber etc. Pentru ca dezvoltarea multilaterală să nu ducă la împrăştierea ci la îmbogăţirea personalităţii umane, trebuie să întărim centrul interior de cristalizare al personalităţii : întreaga activitate desfăşurată cu elevii să conducă ferm la formarea şi educarea elevilor în spiritul concepţiei materialist-dialectice despre viaţă.

Societatea noastră are nevoie de cetăţeni nu pur şi simplu activi, ci care activează pentru construirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate ; nu pur şi simplu culţi, ci care să-şi pună cultura în slujba societăţii — într-un cuvînt, de cetăţeni cu concepţie socialistă despre lume.

Dar aceasta este doar una din faţetele medaliei. Scopul de bază al construirii socialismului este fericirea omului, afirmarea armonioasă a personalităţii constituie nu numai un mijloc indispensabil al dezvoltării economico-sociale socialiste, ci în acelaşi timp şi scopul acesteia. Dar, personalitatea umană se realizează nu în sine ci în relaţie cu oamenii, cu societatea. De aceea, armonia internă a omului societăţii socialiste este asigurată, în primul rînd, de concepţia socialistă despre lume.

Rolul deosebit de important al educaţiei în construirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate — şi în acest cadru al formării concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă la elevi — materialist dialectică — impune accentuarea caracterului educativ al programelor. De aceea, caracteristica cea mai evidentă a noilor programe ce se aplică treptat, începînd cu toamna anului 1978, este **centrarea acestora pe educaţie.**

Acest lucru se reflectă şi în schimbarea denumirii şi a structurii acestora. Noile documente în locul titulaturii obişnuite „Programă şi instrucţiuni" poartă denumirea de **Planul educaţiei şi instrucţiei şcolare,** accentuîndu-se şi în acest fel centrarea activităţii pe educaţie, concepţia că şcoala, pe lîngă faptul că este sediul învăţării — predării este şi cel al dezvoltării complexe a personalităţii.

Documentele tuturor tipurilor de şcoli (şcoala generală de 8 ani ; gimnaziul de 4 ani şi şcolile profesionale de 3 ani) sînt alcătuite din trei părţi principale :

I- Principii de bază ale activităţii de educaţie şi instrucţie şcolară.

II. Planul activităţii de educaţie şi instrucţie desfăşurată în cadrul diferitelor obiecte de învăţămînt.

III. Planul educaţiei la lecţii şi în afara şcolii.

I.

Aşa numitele „Principii de bază" definesc, înainte de toate, scopul respectivului tip de şcoală. Ca exemplu, citez scopul şcolii generale de 8 ani :

„**Scopul** şcolii generale este de a **fundamenta** formarea personalităţii socialiste, urmărind unitatea dintre cunoştinţe — concepţie despre lume — comportament, prin prelucrarea avuţiei de bază a culturii sociale, avîndu-se în vedere posibilităţile vîrstei şi bazîndu-se pe munca, pe activitatea socială şi pe experienţa tinerilor.

Şcoala generală : — să ofere tuturor elevilor o cultură de bază unitară, contemporană, care să poată fi dezvoltată ; să dezvolte la elevi bazele concepţiei materialist-dialectice şi istorice despre lume ; să formeze calităţile morale caracteristice pentru omul socialist, patriotismul socialist şi internaţionalismul, respectul faţă de muncă şi faţă de omul muncitor, comportamentul colectiv ; — să pună bazele culturii politehnice ; să dezvolte capacitatea de a recepţiona, păstra şi crea frumosul ; să educe o generaţie sănătoasă din punct de vedere fizic şi psihic.

Prin toate acestea să-i facă capabili pe tineri să participe prin fapte la construirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate : să devină cetăţeni activi, muncitori conştienţi şi apărători ai patriei noastre".

Apoi documentul schiţează sarcinile şi principiile actuale ale funcţionării şcolii. Enumeră cerinţele sociale faţă de elevi şi rolul diferiţilor factori educativi. În ultimul capitol, „Principiile de bază" fixează funcţia materialului de studiu în realizarea scopului educativ.

II.

Planurile de educaţie şi instrucţie ale diferitelor obiecte de învăţămînt au următoarea structură unitară :

A. Scopul şi sarcinile predării obiectului de învăţămînt dat.

B. Pe ani de studiu : 1. materialul de studiu ; 2. distribuirea numărului anual de ore ; 3. obiective.

C. Principii metodologice de bază.

D. Mijloace de învăţămînt.

Noua structură a programelor şcolare este pusă, de asemenea, în slujba educaţiei, a dezvoltării personalităţii multilaterale.

A. Spre deosebire de programele de pînă acum, **programa fiecărui obiect de învăţămînt începe cu definirea scopului.** Scopul predării diferitelor obiecte de învăţămînt transpune la nivelul obiectului respectiv scopurile generale formulate în „Principiile de bază", stabilind care sînt domeniile şi trăsăturile de personalitate speciale cu dezvoltarea cărora contribuie la formarea personalităţii socialiste. Dezvoltarea multilaterală a personalităţii presupune rezolvarea a numeroase **sarcini.** În sistemul complex de sarcini, scopul determină sensul acţiunii pedagogice. Sarcinile enumeră acţiunile necesare în vederea realizării scopului. Rezolvarea cu succes a sarcinilor slujeşte scopul.

Un exemplu : în predarea cîntului şi muzicii trebuie să se dezvolte priceperile şi deprinderile scris-cititului muzical. Dacă sarcina se supralicitează, este privită ca un fel de scop, ea nu favorizează ci împiedică contribuţia eficientă a materialului muzical, cîntat şi audiat, la formarea spirituală a elevilor, la îmbogăţirea universului lor afectiv, la motivaţia faptelor lor, adică, la realizarea scopului real. Şi invers : subordonată scopului, sarcina devine un mijloc eficient al realizării acestuia.

B.1. Alegerea şi sistematizarea materialului de studiu urmăresc, în primul rînd, satisfacerea obiectivelor. În acest sens **este necesar ca programa să reflecte realitatea obiectivă, naturală şi socială, corespunzător nivelului actual al ştiinţei,** deci în limita posibilităţilor, maximum de veridic (activitatea comisiilor Academiei Maghiare de Ştiinţă care au participat la elaborarea programelor, a constituit un însemnat sprijin în realizarea acestui deziderat).

Pentru ca materialul de studiu să poată servi eficient obiectivele educaţionale, el trebuie să corespundă criteriilor contemporane ale învăţării şi predării. Cercetările metodice, investigaţiile şi măsurările efectuate în ultimii ani, precum şi rezultatele dezbaterilor organizate într-un cerc reprezentativ, au constituit un însemnat sprijin în realizarea acestei condiţii.

Pentru ca materialul de studiu să poată constitui o bază solidă pentru formarea concepţiei materialist-dialectice, programele trebuie să organizeze cunoştinţele, într-un sistem clar şi flexibil. Planurile educaţiei şi instrucţiei şcolare actuale vădesc eforturi mai hotărîte decît programele precedente în ceea ce priveşte integrarea cunoştinţelor în sisteme unitare.

Delimitarea materiei de bază şi a materiei complementare constituie o nouă trăsătură a programelor. Programatorii au încercat să determine **materia de bază** (cunoştinţele, deprinderile şi capacităţile necesare) în aşa fel încît elevul de capacitate medie şi grupele şcolare care lucrează în condiţii obişnuite să o poată însuşi pe

parcursul a două treimi din timpul de studiu. Dimensiunea moderată a materiei de bază constituie un nou pas spre realizarea unei culturi de bază unitare și în consecință și spre întărirea caracterului democratic, socialist, al învățămîntului general.

Materia complementară oferă sprijin nu numai în vederea activității diferențiate, a adîncirii și lărgirii cunoștințelor, ci contribuie și la sporirea caracterului educativ al materialului de studiu. Opinia că numai cunoștințele fixate formează personalitatea poate fi considerată o credință falsă. Ascultăm o poezie, nu o analizăm, nu o învățăm — totuși ne îmbogățește. Elevii execută o experiență, nu-și fixează etapele ei, nu o pot repeta, totuși le dezvoltă capacitățile, le formează o concepție. Prezentăm condițiile în care s-au format statele vecine, istoria lor —, elevii nu trebuie să rețină în detalii faptele, totuși vor înțelege mai bine că trăim și ne dezvoltăm împreună cu vecinii noștri de peste o mie de ani. Funcția materiei complementare rezidă în faptul că orientează practica pedagogică spre prelucrarea unor cunoștințe care nu trebuie neapărat reținute, dar care adesea prezintă o deosebită importanță din punct de vedere educativ.

B.2. **În majoritatea programelor nu se stabilește exact numărul de ore destinat tratării diferitelor teme.** Astfel, educatorul poate planifica mai liber, acordînd mai mult timp pentru acele teme și activități pe care le consideră deosebit de importante din punct de vedere educativ. **Această soluție deschide perspective noi în fața elaborării creatoare a planurilor de învățămînt și favorizează o planificare tematică mai eficientă.**

B.3. În trecut, în programe s-a pus accentul pe enumerarea materiei de studiu, întrucît sarcina primordială a școlii era de a transmite valorile culturale fixate în conținutul obiectelor de învățămînt, experiența acțională necesară pentru conservarea și reproducerea acestor valori și să formeze sentimentele corespunzătoare. În opoziție cu aceasta — în zilele noastre — accentul se pune pe formarea personalității creatoare.

Pentru planificarea dezvoltării personalității, enumerarea conținuturilor ce trebuie însușite este insuficientă. Obiectivele trebuie să definească domeniile și nivelurile acestei dezvoltări. De aceea, **în noile programe obiectivele capătă o pondere foarte mare.**

Scopul și sarcinile cuprinse în programă sînt adresate educatorului, autorului manualului, producătorului de material didactic, iar obiectivele sînt adresate elevului. **Obiectivele stabilesc ce rezultate trebuie atinse de elev în diferite domenii, ce schimări trebuie să se producă în elev sub influența educației și instrucției.**

Programele definesc și nivelurile obiectivelor. Sistemul obiectivelor se determină în funcție de posibilitățile elevilor buni. Din acest punct de vedere, nivelul stabilit poate fi considerat ca **optim,** dar poate fi depășit de unii elevi cu posibilități excepționale. **Minima** este acel nivel al cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și capacităților care este indispensabil pentru a se putea progresa.

Determinarea nivelului minim ascunde pericolul ca unii profesori, făcînd apel la acesta, să lase mai mulți corigenți decît pînă acum. De aceea accentuăm : programele stabilesc nivelul minim nu pentru a oferit o bază pentru nepromovare ci, pentru a explicita acel nivel la realizarea căruia trebuie să se tindă, în orice condiții. Dacă totuși acest nivel nu este atins de către toți elevii clasei, trebuie să se ia decizii în legătură cu fiecare elev în parte, avîndu-se în vedere criteriile educației individuale și colective.

În general, nu este corect ca obiectivele să fie considerate doar bază și criterii pentru notare. Printre obiective se găsesc și elemente care pot fi evaluate (și trebuie neapărat evaluate), dar nu pot fi notate. Evaluăm, de pildă, dacă elevul frecventează biblioteca, dacă își ajută colegii la învățătură, dacă își exprimă opinia despre activitatea proprie și cea a colegilor etc. —, dar pentru aceste performanțe nu se dau note. Posibilitatea ca obiectivele să depășească limitele acelor cunoștințe, priceperi, deprinderi și capacități care pot fi evaluate prin note rezultă organic din caracterul preponderent educativ al programelor.

C. **Principiile metodologice de bază** sînt puse tot în slujba scopurilor educative. Accentuează libertatea creatoare a profesorilor. Numai pedagogul creator poate educa un tineret activ, care gîndește liber și independent. Datorită noilor programe, pe lîngă libertatea metodologică, pe care a avut-o și pînă acum, **educatorul dobîndește și libertatea de a alege conținuturi :** poate să prelucreze sau nu materia complementară, poate aborda alte teme complementare decît cele propuse de programe, în unele cazuri poate opta pentru anumite elemente dintre alternativele propuse de materia de bază. **În același timp** — în interesul realizării scopurilor educative — „Principiile metodologice de bază" stabilesc și acele principii care nu pot fi stîrbite în numele libertății cadrului didactic, întrucît libertatea profesorului — greșit interpretată — ar acționa împotriva libertății elevului, ar frîna dezvoltarea independenței acestuia.

Principiile metodologice de bază, pe lîngă **sublinierea însemnătății independenței elevilor și a libertății profesorului,** acordă atenție și problemelor verificării, evaluării și notării. **Funcția principală a verificării și evaluării este tot educația, formarea personalității, dezvoltarea cunoștințelor,** priceperilor și capacităților, pre-

cum și întreprinderea la timp a corectivelor necesare pe baza feed-back-ului sistematic. Materia de bază și în limitele stabilite mai sus — obiectivele — constituie baza notării. Însușirea materiei complementare poate fi notată numai în scopuri stimulative și în nici un caz cu note proaste.

D. În sfîrșit, cîteva cuvinte despre **mijloacele de învățămînt.** Azi, nimeni nu se mai îndoiește că producțiile agricole, de pildă, sînt determinate în mare măsură de gradul de mecanizare și chimizare, de nivelul organizării, de activitatea celor care se ocupă de ameliorarea soiurilor de plante. De asemenea, este neîndoielnic faptul că și în pedagogie există o strînsă corelație între utilizarea corespunzătoare a unor mijloace și procedee moderne și rezultatele obținute. Azi însă acest adevăr mai trebuie subliniat de fiecare dată cînd se ivește prilejul. Printre altele, acesta este scopul comunicării în programe a principalelor mijloace de învățămînt. Această parte a documentelor nu numai că atrage atenția educatorilor asupra utilizării mijloacelor de bază, ci încearcă să determine și producerea și procurarea mijloacelor indispensabile în vederea realizării obiectivelor programei.

III.

„Planul educației la lecții și în afara școlii" constituie parte componentă a noilor documente. Această parte a programei schițează sacinile educației la lecții și în afara școlii și rolul acesteia în realizarea scopului școlii. Analizează amănunțit sarcinile pe care le au în acest domeniu directorul, conducerea școlii și profesorii. Se referă la relațiile ce trebuie stabilite între școală și familie, organizațiile de tineret, întreprinderi, instituții culturale și sportive.

Planul educației la lecții și în afara școlii constituie un îndreptar pentru toate cadrele didactice : rezumă sarcinile generale ale activității pedagogice la lecții și în afara școlii ; stabilește sarcinile și posibilitățile specifice ale diferitilor factori educativi ; sprijină realizarea sarcinilor prin enumerarea activităților tipice ale elevilor.

„Principiile de bază ale activității de educație și instrucție școlară" (I), „Planul activității de educație și instrucție al diferitelor obiecte de învățămînt" (II) și „Planul educației la lecții și în afara școlii" (III) constituie un tot unitar în noile planuri de educație și instrucție. Acest lucru exprimă, pe de o parte, tendința fermă de integrare într-un sistem unitar a tuturor factorilor care exercită o influență educativă asupra tinerilor. Pe de altă parte, exprimă necesitatea ca toate acțiunile educatorilor să fie direcționate de scopurile educative de bază.

Numai prin mobilizarea și concentrarea tuturor factorilor educaționali putem să realizăm acele sarcini pe care construirea socialismului dezvoltat le pune în fața educației și instrucției.

Didactică: Cercetări europene (1) —Franța

Cea mai cunoscută instituție cu profil de cercetare pedagogică este INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE, avînd — printre alte unități — și una care se preocupă în mod direct de viața școlară. Este vorba de **Departement des Etudes et recherches appliquées aux enseignements generaux et à la vie scolaire.** Director al Institutului și șef al Departamentului este cunoscutul pedagog Louis LEGRAND, unul din promotorii ideilor privind reorganizarea școlii în raport cu cerințele societății de mîine.

Cercetările desfășurate în acest departament se grupează astfel:

1. cercetări la nivelul înv. preelementar și elementar;
2. cercetări la nivelul primului ciclu gimnazial;
3. cercetări la nivelul celui de-al doilea ciclu gimnazial;
4. cercetări la intersecția nivelurilor de învățămînt;
5. cercetări ministeriale.

Cercetarea la care ne vom opri acum face parte din prima grupă, fiind cuprinsă sub titlul RECHERCHE SUR UNE ORGANISATION NOUVELLE DE L'ECOLE ELEMENTAIRE și este condusă de L. LEGRAND, M. FOUCAMBERT și M. PARENT, care dispun de o numeroasă și bine calificată echipă multidisciplinară.

Obiectivele și ipotezele de lucru : cercetarea își propune să **releve mecanismele eșecului școlar,** ale cărui manifestări evidente sînt considerate următoarele:

— prelungirea perioadei de școlarizare;
— inegalitatea nivelurilor de performanțe ale elevilor;
— neadaptarea din ce în ce mai pronunțată a obiectivelor școlii.

Principiile de inovare a școlii elementare se grupează în jurul a *trei puncte fundamentale:* a) **inovații în obiective și atitudini:** b) **inovații în structurile organizatorice** și c) **inovații în demersul pedagogic** Pentru fiecare în parte:

a. **redefinirea obiectivelor educative** ale învățămîntului (pentru copiii de la 5 la 11 ani); se acordă **un-loc principal obiectivelor non-cognitive;**

b. **abandonarea unei organizări pedagogice concepute în jurul unui grup/clasă,** definit prin existența unui singur învățător și a copiilor care trebuie să-și însușească o programă strict conturată;

c. **diversificarea condițiilor pedagogice** prin adaptarea la diferențele individuale; **se încearcă a se evita ca un sistem de predare uniform să transforme în inegalitate, ceea ce la început nu este decît diferență.** În răspunsurile care se dau acestei probleme se conturează două tendințe: a — susținătorii primei tendințe încearcă să găsească cele mai bune căi de **reducere a diferențelor** (aici se încadrează în linii mari ceea ce cunoaștem sub numele de „la pedagogie de soutien", „la pedagogie de compensation", „la pedagogie de remediation") b — susținătorii celei de-a doua tendințe

continuare în pag. 61

Conţinut bogat activităţilor politico-educative din vacanţă

Conf. univ. Corneliu BĂJENARU
director în M.E.I.

Vacanţele şcolare ocupă un loc deosebit de însemnat în procesul educaţional al tineretului şcolar. În timpul vacanţei şcoala nu-şi încetează activitatea ci şi-o continuă sub alte forme, mai deschise, schimbînd raportul dintre profesor şi elev, apropiind mai mult aceşti doi factori ai procesului educaţional. În vacanţe elevii iau mai mult şi mai larg contactul cu societatea. În activităţile întreprinse în timpul vacanţelor se observă mai bine comportamentul copiilor, adaptabilitatea şi angajarea lor la cerinţele societăţii, modul în care ei fac legătura între cunoştinţele dobîndite în şcoală şi realitatea naturală şi socială în care ei trăiesc şi învaţă.

Vacanţa mare — cum mai este denumită vacanţa de vară — oferă preşcolarilor şi elevilor un prilej minunat de reconfortare fizică îmbinat cu o largă activitate politico-educativă, cultural-artistică, sportiv-turistică şi obştească.

Ca urmare a grijii partidului şi statului nostru, a tovarăşului Nicolae Ceauşescu, personal, anul 1978 marchează îmbunătăţiri evidente în organizarea vacanţelor şcolare. O caracteristică a vacanţei de vară din acest an o constituie creşterea considerabilă a numărului copiilor cuprinşi în colonii, tabere, excursii judeţene, interjudeţene şi în expediţii — peste 1.300.000 preşcolari şi elevi — din care : 25.000 în colonii, 430.000 în tabere, 110.000 în excursii interjudeţene, 25.000 în expediţii şi 725.000 în excursii judeţene. De asemenea, fiecare preşcolar şi elev va participa în timpul vacanţei de vară la cel puţin o drumeţie. În acest scop, şi-au început activitatea peste 300 tabere şi colonii, din care 120 tabere şi 25 colonii în localuri special destinate odihnei preşcolarilor şi elevilor. S-au amenajat, de asemenea, aproximativ 400 baze turistice cu o capacitate de peste 30.000 locuri, pe serie, în localuri de internate şi şcoli.

Pentru şcoala românească important este nu numai cîţi preşcolari şi elevi trimitem la odihnă ci, mai ales, cum organizăm această odihnă, ce fac copiii noştri în colonii, tabere, excursii, la cluburile de vacanţă.

Evident, programele care se realizează în tabere şi colonii, în excursii, expediţii şi cluburi de vacanţă pun accentul pe odihna copiilor, pe reconfortarea lor, dar se are în vedere o odihnă activă, participarea preşcolarilor şi elevilor la activităţi care asigură îmbogăţirea universului şi dezvoltarea personalităţii lor. De aceea, nu e surprinzător că se discută despre vacanţă ca despre cel de al patrulea trimestru al anului şcolar, avînd în vedere rolul ei important în procesul de formare multilaterală a tinerei generaţii.

În vacanţă, activitatea instructiv-educativă din timpul anului şcolar nu se întrerupe ci se continuă sub alte forme. În acest scop programul principalelor acţiuni ce se vor organiza pentru elevii din învăţămîntul primar, gimnazial, liceal şi tehnico-profesional în vara acestui an cuprinde însemnate îmbunătăţiri de ordin calitativ, prin diversificarea acţiunilor întreprinse, asigurarea odihnei şi reconfortării fizice a tineretului şcolar îmbinată cu o bogată activitate politico-educativă, cultural-artistică şi sportiv-turistică care contribuie la dezvoltarea dragostei şi devotamentului nemărginit faţă de patria noastră socialistă, faţă de popor şi de partid.

Dominanta acţiunilor de vacanţă din această vară o constituie amplele manifestări cultural-educative dedicate întîmpinării zilei de 23 August, precum şi sărbătoririi în 1980 a 2 050 ani de la formarea primului stat dac centralizat şi independent sub Burebista, iar în acest an a 60 de ani de la formarea statului naţional român unitar şi a celorlalte evenimente cuprinse în planul principalelor aniversări şi comemorări aprobat de conducerea partidului.

O atenţie deosebită se va acorda îmbunătăţirii conţinutului politico-educativ al acţiunilor ce se vor întreprinde.

În acest scop, programul taberelor şi excursiilor, al expediţiilor şi cluburilor de vacanţă cuprnde expuneri şi dezbateri, evocări şi excursii tematice la locuri isto-

rice legate de lupta pentru eliberare națională și socială, pentru apărarea independenței de stat a României, spectacole în aer liber la monumente și locuri istorice, la obiective economice și social-culturale construite în anii socialismului, întîlniri cu activiști de partid și de stat, cu muncitori și țărani fruntași, cu oameni de știință, artă și cultură, cu veterani de război, vizitarea unor muzee și expoziții.

Pentru elevii din licee cu preocupări deosebite în activitatea de cercetare științifică, pentru responsabilii cercurilor științifice și ai formațiilor cultural-artistice, pentru cîștigătorii olimpiadelor școlare, Ministerul Educației și Învățămîntului organizează în timpul vacanței de vară 40 tabere de profil care cuprind peste 10.000 elevi. Cu sprijinul specialiștilor din învățămînt, din activitatea de cercetare și din producție, elevii din taberele de profil au posibilitatea să aprofundeze cunoștințele însușite în timpul anului școlar și să le aplice în practică, să prezinte comunicări în cadrul unor sesiuni pe baza cercetărilor întreprinse în cadrul cercurilor științifice, să asculte expuneri ale unor oameni de știință, artă și cultură, să viziteze obiective legate de profilul taberei, să se întîlnească cu muncitori și țărani fruntași, cu elevi din localitatea în care este situată tabăra și din împrejurimi. În aceste tabere activitatea se desfășoară sub forma unor veritabile colocvii pe probleme de știință și artă, a unor întreceri prietenești nu lipsite însă de emoții.

Vacanța de vară din acest an va fi și o vacanță a muncii patriotice, a participării elevilor alături de întregul tineret pe șantierele de investiții în industrie, în construcții și agricultură. Activitățile de muncă patriotică capătă o amploare sporită în perioada acestei vacanțe prin organizarea unor șantiere naționale și locale ale tineretului, a unor acțiuni pentru înfrumusețarea localităților, gospodărirea, întreținerea și dezvoltarea bazei materiale a școlilor, grădinițelor, internatelor și cantinelor, a taberelor și coloniilor, a bazelor sportive etc. la care participă peste 1,5 milion elevi din învățămîntul gimnazial și liceal.

De asemenea, elevii vor fi antrenați la activitățile specifice sezonului, pe loturile școlare sau pe terenurile întreprinderilor agricole de stat și ale cooperativelor agricole de producție, la amenajarea și întreținerea unor diguri și canale de irigație, întreținerea culturilor, a plantațiilor forestiere și din pepiniere, combaterea dăunătorilor, precum și la strîngerea plantelor medicinale și a fructelor din pădure. Pionierii și elevii vor fi antrenați, de asemenea la colectarea deșeurilor de hîrtie și textile, a ambalajelor de sticlă precum și la acțiuni de extindere a preocupărilor pentru creșterea animalelor mici, a familiilor de albine și a viermilor de mătase.

Prin felul cum sînt concepute și organizate în acest an taberele, ele asigură participarea activă a elevilor la concepererea și realizarea acțiunilor, la întreaga activitate gospodărească, la consolidarea și dezvoltarea deprinderilor și obișnuințelor sanitare menite să ducă la întărirea sănătății și dezvoltarea armonioasă a tinerilor.

Programul vacanței de vară cuprinde, de asemenea, excursii județene, interjudețene și expediții la care participă peste 850.000 elevi. Prin felul cum sînt concepute și organizate acțiunile turistice vor asigura cunoașterea nemijlocită de către participanți a naturii și frumuseților patriei, a monumentelor și locurilor istorice, a realizărilor socialismului, a valorilor culturii noastre naționale. Un loc deosebit de important în desfășurarea excursiilor îl va ocupa prezentarea și vizitarea de către elevi a obiectivelor economico-sociale realizate în anii construcției socialiste, a monumentelor cu semnificații profunde pentru istoria patriei, a locurilor istorice legate de lupta pentru eliberarea națională și socială, pentru apărarea independenței de stat a României. Mobilizați de organizațiile UTC și de pionieri elevii vor fi antrenați la acțiunile inițiate de consiliile populare pentru amenajarea și restaurarea monumentelor legate de lupta pentru apărarea independenței și suveranității de stat a patriei, luînd sub patronaj aceste monumente, asigurînd întreținerea lor corespunzătoare. Obiectele și materialele culese în excursii vor îmbogăți colecțiile și muzeele școlare, expozițiile organizate în școli, pe plan județean sau național și constituie adevărate aplicații practice pentru elevii participanți.

În toate orașele și comunele din țară funcționează o rețea largă de cluburi de vacanță ale elevilor în școli, case ale pionierilor și șoimilor patriei, case de cultură ale tineretului și sindicatelor, cămine culturale, pe lîngă baze și complexe sportive desfășurîndu-și programul pe profile de activități. Pentru perioada în care elevii nu sînt antrenați în tabere, excursii, acțiuni de muncă patriotică, cluburile de vacanță oferă acestora posibilități multiple de a participa la activități politico-educative, cultural-artistice și sportiv-turistice în funcție de inclinații și preferințe.

Prin modul cum este organizată vacanța de vară asigură continuarea și finalizarea în forme specifice a activității instructiv-educative din timpul anului școlar precum și desfășurarea unor activități politico-educative, sportiv-turistice și recreativ-distractive cu un bogat conținut educativ, fiind o premisă sigură pentru începerea cu forțe sporite a noului an școlar.

VALENȚELE ȘI LIMITELE CHESTIONARELOR ÎN CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

Ancheta este una din metodele cele mai des folosite în cercetările fenomenului educațional. În lucrarea sa intitulată „Metodele de anchetă în investigarea fenomenelor sociale" (București, Editura științifică, 1967) C. A. Moser afirma că, din zece anchete sociale, nouă folosesc un chestionar de un anumit tip.

Instrumentul principal de care se servește cercetătorul în anchetă este chestionarul. De aceea, socotim utilă o discuție asupra valențelor și limitelor chestionarului ca instrument de cercetare științifică psihopedagogică, precum și asupra cerințelor de ordin științific ce se impun în alcătuirea, aplicarea și interpretarea datelor culese prin chestionar.

1. Punerea problemei

În cercetarea diferitelor aspecte privind educația tineretului, educația și formarea omului în general, folosirea chestionarelor — utilitatea și eficiența acestora — este apreciată în mod deosebit, de la prezentarea lor, ca fiind cel mai eficient instrument de investigație (uneori chiar fetișizarea lor), pînă la negarea totală a valorii lor științifice.

În istoria științei — în științele sociale — chestionarele au fost folosite în cercetare de către economiști, sociologi; apoi în domeniul psihologiei sociale, iar mai recent în cercetările pedagogice. Ne amintim, de pildă, articolul lui K. Marx intitulat „Chestionar printre muncitori", urmat de amplul chestionar apărut în 1880 în „La Revue Socialiste". Reține aci atenția în mod deosebit caracterul concret al întrebărilor, precizia și concizinea, preocuparea pentru **realizarea prin chestionar a unei analize contextuale a situației clasei muncitoare franceze la acea dată.**

Astfel de cercetări, pe bază de anchete de cunoaștere directă a situației clasei muncitoare, le găsim adesea în lucrările lui K. Marx și Fr. Engels, (de pildă, în „Situația clasei muncitoare în Anglia", de Fr. Engels, (1845), mai ales în „Capitalul " (publicat de K. Marx în prima ediție în 1868).

În cadrul cercetărilor sociologice conduse de profesorul **Dimitrie Gusti** amintim, de pildă, **„Chestionarul privitor la condițiile de trai și de activitate ale tineretului universitar din București".** Chestionarul cuprinde trei capitole mari: a) **Situația personală** (generală, școlară); b) **Viața universitară** (activitatea academică): cursuri, seminarii, laboratoare, clinici, examene, lecturi și biblioteci; viața materială: bugetul, locuința, hrana, igiena; raporturile dintre studenți și profesori; raporturile dintre studenți și autoritățile universitare; c) **Viața socială, morală și politică** (social-culturală, moral-religioasă, politică) etc.

Observăm, fie și din prezentarea sumară a titlurilor de capitole și subcapitole ale chestionarului că, prin cele 248 de întrebări puse studenților, se urmărea o cunoaștere exhaustivă a condițiilor de viață și de învățătură ale acestora, de la planul factual-informațional pînă la cel atitudinal, în scopul de a se face unele propuneri de ameliorare. Chestionarul se încheia cu două întrebări pe care le considerăm semnificative și anume: „Ce

credeți despre utilitatea acestui chestionar?" și „Ce chestiuni credeți că au rămas deschise aici?" (Vezi: **Dimitrie Gusti**, *Opere*, vol. III, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1970, p. 369—375).

Cercetările noastre finalizate în lucrarea „Tineretul și familia" (Editura politică, 1970, 420 pag.), investigațiile întreprinse în cadrul unei echipe interdisciplinare complexe, alcătuită din specialiști din diferite formații de cercetare, au totalizat un număr de peste două sute de întrebări, pe eșantioane diferite, în București și în provincie, pe o problematică vastă, din care selecționăm aspecte ca: opinii ale tineretului din mediul industrial privind viața de familie; idealul tineretului despre căsătorie și familie; concepția tineretului studențesc despre viața de familie; viața de familie în procesul de învățămînt; climatul afectiv familial și influența lui în educația copiilor; pregătirea pedagogică a părinților; rolul mijloacelor comunicației de masă în pregătirea tineretului pentru viața de familie; instituțiile de cultură rurale și pregătirea tineretului pentru viața de familie.

Sînt autori care nu recunosc valoarea științifică a chestionarelor; alții pun mare preț pe anchete în cercetarea problemelor de opinie. Alții recunosc lipsurile metodei anchetelor, dar o consideră valoroasă. În zilele noastre **Edgar Morin,** spre exemplu, se ridică vehement împotriva chestionarelor, pe motivul că acestea „se opresc la suprafața opiniei; ele ascund **tensiunile** și **rupturile**" (s.n.: vezi **Edgar Morin,** „Pour une sociologie de la crise", 1968). Cercetătoarea sovietică **R.G. Gurova** arăta că nici o metodă de cercetare nu este atît de mult folosită de către persoane incompetente ca ancheta și nici una din metodele folosite nu a cunoscut atîtea nereușite (Vezi: **R.G. Gurova,** „Folosirea metodelor sociologice concrete în cercetările pedagogice", Moscova, 1968, p. 128). **Sillany Norbert** afirmă că nu există domeniu al vieții sufletești a omului sau a copilului, care să nu poată fi investigat cu ajutorul chestionarului (Vezi: Dictionaire de la psychologie, Larousse, 1965, p. 243).

În altă ordine de idei, **o scurtă incursiune istorică** arată că încă din secolul trecut — ca tendință generală — sociologii au trecut de la folosirea datelor secundare (achiziționate de alte științe ca: economia, statistica etc.) la folosirea datelor **primare,** culese de ei direct în cadrul cercetărilor concrete.

Dacă în secolul trecut nici **Quetelet, Durkheim, Tomas** sau **Znanieski** nu au cules date originale, special concepute pentru a răspunde la anumite probleme, în veacul nostru — și mai ales după cel de-al II-lea război mondial — se trece în mod hotărît la **cercetările concrete de teren, fiecare știință fiind preocupată să-și procure în mod direct informațiile necesare.**

Se înregistrează — pe de altă parte — tendința trecerii de la anchetele profilate pe aspecte sociologice, la anchetele pe planul psihologiei sociale, pedagogiei etc. În același timp, se poate constata că pedagogia a beneficiat de datele statistice, pe bază de chestionare, luate de la economie, sociologice etc.

Încă din secolul trecut cunoscutul fizician și fiziolog francez **Claude Bernard** (1813—1878) spune: **„cunoașterea constă nu în fapte, ci în urmările care decurg din aceste fapte și în aflarea cauzelor care le-au determinat"** (s.n.). Mai ales în zilele noastre **analiza cauzelor** care au determinat anumite fenomene educaționale are **o importanță deosebită.** Aceste fenomene subtile, complexe nu pot fi însă descifrate numai cu ajutorul chestionarelor.

Experiența noastră îndelungată privind cercetările în domeniul educației ne-a dus la concluzia că, dacă în ce privește investigarea **stărilor factuale,** a cunoștințelor elevilor în diferite domenii etc., chestionarele duc la rezultatele eficiente, apropiate realității, atunci cînd trecem la stările **atitudinale** — atitudini, opinii, planul comportamental etc., validitatea chestionarelor devine cu mult mai dificilă. Se poate formula chiar ca o regulă: aspectul subiectiv crește în mod evident de la chestionarele care înregistrează cunoștințele, la acelea care se referă la păreri, trăiri, sentimente, dorințe, aspirații. În unele cazuri cei chestionați, mai ales la vîrsta școlară mare, depun eforturi să răspundă așa „cum dorește profesorul, cum îi place lui". În acest sens, dr. **Pierre Pichot** (Vezi: „Les testes mentaux", Presses Universitaires de France, 1959, p. 65) afirmă că „chestionarele nu ajută la aprecierea subiectului așa cum este el, ci așa cum voiește el să se prezinte".

2. Eficiența chestionarelor

2. Eficiența **chestionarelor** este adesea diminuată și din cauza **folosirii lor fără respectarea anumitor reguli științifice de bază, printre care:**

a) Privim adesea pe chestionați ca pe niște subiecți care ar lucra în cercetarea științifică, fiind deci avizați asupra întrebărilor puse. De aceea, întrebări care sînt clare pentru cercetători, nu sînt clare pentru cei chestionați.

b) Se pun unele întrebări care nu au intrat în sfera de preocupări a celui chestionat. (La una din întrebările puse de noi unor elevi de clasa a IX-a dintr-o

școală din București : „V-ați pus vreodată problema idealului de viață ?“ — un procent de 24% dintre aceștia au dat un răspuns negativ). În alte cazuri subiecții nu sînt încă suficient informați asupra problemelor puse în discuție. *)

c) Se uită adesea de sensibilitatea celui chestionat. În momentul anchetei apare un fenomen de distorsionare, de stare emoțională. Mai ales la vîrsta școlară crește starea de emotivitate. Elevul încearcă emoția de examen, de notă etc.

d) Uneori întrebările formulate au un pronunțat caracter tendențios, prefigurînd în mod evident și răspunsul. Nu trebuie uitat că cercetătorul, cel care formulează chestionarele, le imprimă fără să vrea și o anumită „culoare personală“, de unde și un anumit aspect de subiectivitate.

e) Se pierde din vedere uneori faptul că opiniile evoluează de la o zi la alta. Cu totul evidente sînt schimbările de opinie în privința orientării profesionale, mai ales la vîrsta adolescenței. Așa, de pildă, o oră de dirigenție reușită, prin care se promovează o anumită profesie, poate schimba pe moment opinia unui mare număr de elevi din clasa respectivă. De aceea este necesar ca schimbările structurale în matricea opțiunilor profesionale să fie urmărite pe o perioadă îndelungată, cu metode de investigație multiple.

f) Se pun uneori întrebări mult prea delicate, la care se dau răspunsuri nesincere (dacă părinții sînt beți, se ceartă, suferă de anumite boli etc.).

g) Asistăm adesea la o **greșeală metodologică fundamentală, și anume, elaborarea în grabă a unor chestionare și aplicarea lor fără o testare prealabilă, uneori pe loturi nereprezentative, înainte ca cercetătorul să fi parcurs dificila operație de analiză conceptuală a problemei puse în discuție, fără a cunoaște în prealabil situația concretă în momentul dat.** În aceste condiții, a formula o ipoteză de lucru în cercetare pe baza chestionarelor este egal cu a pune problema în mod invers, cu capul în jos.

*) În cercetările noastre cu tema **„Educația prin și pentru muncă a elevilor, în perspectiva integrării lor sociale“** (inițiată în anul 1971 în școli din București, municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej și județul Teleorman) am aplicat un grupaj corelat de 3 chestionare pe un lot de 1250 elevi de liceu privind trei probleme: a) organizarea muncii în atelierul-școală; b) munca tehnico-productivă a elevilor în întreprinderi; c) patronarea școlilor de către întreprinderi. La prelucrarea datelor — — la testarea chestionarului — am constatat că un procent de 48,5% din elevii chestionați nu au făcut nici un fel de observații sau propuneri cu privire la mai buna organizare a muncii în atelierele-școală. Aceasta se datora faptului că elevii, aflîndu-se la acea dată în primul an de activitate tehnico-productivă, informația și cunoștințele lor în domeniul organizării muncii erau încă insuficiente. Aceleași chestionare date în anul 1974 în județul Teleorman au dus la recoltarea unor date deosebit de interesante.

3. Sugestii metodologice

a) În primul rînd, se impune o elaborare teoretică a problemei supuse investigației științifice, o temeinică informare, clarificarea conceptelor cu care operăm în cercetare, **delimitarea precisă a obiectivelor cercetării etc.** Numai în felul acesta se poate **elabora un proiect de cercetare corespunzător din punct de vedere științific.**

Este apoi necesar să fie determinat precis universul anchetei, eșantionarea, stabilirea tehnicilor de cercetare (în ansamblu), perfectarea instrumentelor de cercetare, definitivarea și aplicarea lor în teren, prelucrarea informațiilor obținute, analiza rezultatelor și, în fine, redactarea lucrării.

b) Să avem în vedere că chestionarele izolează și pot reflecta numai unele aspecte dintr-o realitate complexă. Abstractul și concretul se îmbină în mod organic în toate formele de cercetare, pe baza unei metodologii complexe. Este deci necesară, în același timp, o **prealabilă informare și cunoaștere concretă, multilaterală, a problemei supuse investigației științifice,** uneori chiar înainte de aplicarea chestionarelor.

c) Se impune ca **subiectul chestionat să fie mai întîi aclimatizat.** În această privință are mai mare șansă de sinceritate un chestionar dat la o clasă de către profesorul respectiv, decît de către o persoană străină.

d) Are o mare influență **locul unde se aplică chestionarul** (în familie, la școală etc.).

e) Este indicat ca întrebările să fie astfel formulate, încît cel chestionat să înțeleagă exact conținutul acestora. Se vor evita în același timp întrebările tendențioase de natura aceasta: „Nu este așa că ?“

f) Să avem în vedere, în același timp, că **întrebări puse la vîrste diferite au eficiență și efecte diferite** (la întrebarea : „Care a fost cea mai mare deziluzie pe care ai avut-o în ultimele șase luni ?“, elevul mic are în vedere desigur o notă proastă luată în acest timp la un obiect de învățămînt, adolescentul prima deziluzie în dragoste, iar părintele neînțelegerile în familie produse de noră sau ginere).

g) **Fenomenele educaționale se cer analizate de o manieră contextuală,** avînd în vedere implicațiile lor complexe, dinamica lor.

Chestionarele oferă de fapt numai fotografii luate la anumite etape, ele nu reprezintă un film în acțiune, pe o anu-

mită perioadă. De aceea, în **abordarea unei probleme educaționale mai complexe se impune un ansamblu de chestionare, corelate, iar în unele cazuri repetarea acestora în momentele cheie ale cercetării.**

h) Să nu uităm că, prin recoltarea și interpretarea unor date numai prin chestionare, nu se ajunge în mod automat la legi, la explicații și generalizări. Urmează în mod necesar un nou **act de meditație și gîndire asupra acestui material,** care se cere ordonat, sistematizat, sortat pe probleme, pe aspecte, interpretat cu migală și răbdare. În acest scop, se folosesc metode logice și metode matematice cunoscute din literatura de specialitate.

4. Unele concluzii operaționale

a) În cercetările în domeniul științelor sociale, în investigațiile proceselor educaționale, **chestionarele ocupă un loc important din punct de vedere metodologic.** Supraevaluarea însă a eficienței acestora, limitarea unor astfel de cercetări la folosirea unei singure metode de investigație constituie un act neștiințific, uneori chiar dăunător, care poate duce la concluzii false. De aceea, se recomandă alternarea chestionarului cu un întreg sistem de metode științifice de investigație (observația, experimentul, teste, studiul documentelor școlare etc.), în scopul de a surprinde fenomenul studiat din cît mai multe puncte de vedere.

b) Dar **toate aceste metode trebuie completate prin participarea efectivă, directă a cercetătorului la fenomenul studiat.** Cercetătorul care nu a trăit nemijlocit emoția pregătirii și desfășurării unei ore de dirigenție, care în cadrul experimentului nu a participat personal la desfășurarea procesului de învățămînt, la organizarea atelierelor-școală etc., nu poate să pătrundă în esența fenomenului studiat, rămînînd la periferia problemelor supuse analizei științifice.

c) Este însă adevărat, pe de altă parte, că nici învățătorul sau profesorul care predau zilnic și trăiesc direct fenomenul educațional, dar nu și-au făcut timpul necesar să studieze temeinic problema respectivă, nu au reușit să se încadreze unui sistem conceptual de sinteză etc., nu reușesc să se apropie de fenomenul studiat într-o manieră științifică, ci rămîn numai la nivelul experienței personale — utilă dar insuficientă, adesea subiectivă și limitată. La nivel de sinteză metodologică, această cerință se poate formula pe scurt astfel : **ca să poți aduce ceva nou într-o cercetare se impune, în primul rînd, să cunoști temeinic ce s-a mai spus în problema respectivă, să cunoști îndeaproape realitatea concretă pe care o supui investigației științifice.**

d) Numai prin împletirea strînsă a informației de specialitate cu actul concret educațional se poate ajunge la un **proces de pătrundere adîncă** în esența fenomenelor, în înțelegerea cauzelor și mecanismelor. Trebuie recunoscut că în această privință chestionarele au o limită evidentă. Ele pot îndeplini rolul de **termometru** pentru a lua temperatura unui fenomen educațional, dar nu pot stabili **cauzele bolii** și adesea nici **căile vindecării.**

e) **Un aspect metodologic fundamental în cercetările educaționale îl constituie sarcina cercetătorului de a previziona și chiar de a contribui la prevenirea unor fenomene negative.** A descoperi fenomenele latente, înainte de dezlănțuire, a descifra nu **post factum,** ci **ante** anumite fenomene, pentru a preveni, pentru a lua măsuri amelioratoare în timp util etc., — în scopul evitării fenomenelor de tensiune sau chiar de criză — constituie una din sarcinile de bază ale unei autentice cercetări științifice.

f) Folosirea eficientă a chestionarelor presupune **însușirea temeinică a metodologiei de elaborare și aplicare a lor.** În caz contrar, din instrumente de cunoaștere autentică a unei realități, ele pot deveni instrumente de dezinformare, care pot ajuta chiar la elaborarea unor concluzii false.

g) **Aplicarea metodei coparticipării,** trăirea directă a fenomenului studiat, uneori chiar în cadrul grupelor informale etc. sînt diverse căi de sporire a eficienței acestui instrument de investigație științifică.

h) **Limita chestionarelor** provine adesea și din **maniera de elaborare unidimensională :** pe un plan pur pedagogic, psihologic, sau sociologic, etc. Literatura de specialitate cunoaște un procent mult mai mic de chestionare elaborate într-o manieră interdisciplinară, orchestrală. Dificultatea provine și din pregătirea unilaterală a cercetătorului, din greutățile pe care le întîmpină în trecerea sa dintr-un domeniu în altul al cunoașterii, în cadrul unui proces complex interacțional. **Se impune deci o schimbare radicală de concepție în direcția pregătirii tineretului în școală în această viziune a interdisciplinarității.**

i) Cercetătorul să nu privească subiectul de cercetat ca pe ceva izolat, ci să-l studieze în întregul sistem de relații. Numai astfel, din cercetător centrat asupra **individului** care trebuie **măsurat,** se transformă în cercetător concentrat asu-

pra unei **situații globale,** în care se găsește și el integrat într-un sistem de relații.

j) Se impune ca cercetătorul să aibă o **viziune sintetică** în abordarea fiecărei probleme. **Orice cercetare trebuie privită ca o verigă într-un sistem.** În această accepțiune **chestionarele reprezintă o articulație în procesul complex al cunoașterii.**

Deci : chestionarele elaborate cu toată rigurozitatea științifică și în spiritul deontologiei profesionale pot constitui un instrument de cercetare eficient. Ele nu duc însă întotdeauna la concluzii științifice, ci, prin întrebările puse, duc la declanșarea altor întrebări, ipoteze etc.

Numai o metodologie complexă, elaborată cu multă răbdare și perseverență, numai folosirea unei baterii de instrumente de cercetare, poate duce la sporirea eficienței cercetărilor, la concluzii științifice pertinente și de perspectivă.

ARGUMENTE BIBLIOGRAFICE

Lucrările menționate în lista de mai jos sînt dintre cele mai ușor de procurat de către cadrele didactice interesate în problemele puse în discuție în acest articol. În bibliografie sînt citate atît lucrări de profil mai restrîns, cît și unele care prezintă o metodologie complexă, interdisciplinară, în abordarea problemelor educaționale, în scopul de a oferi cititorilor sugestii privind diversele modalități de abordare și metode de cercetare științifică în acest domeniu.

1. ANTONIE JAQUES, **L'optinion. Tehnique d'enquetes par sondage, Paris,** Dunod, 1960, p. XXII—XXIII.
2. **Bazele psihologice ale activității pionerești,** București, Ed. politică, 1970, p. 468.
3. BĂRBULESCU PETRE, **Pedagogia în viziune interdisciplinară,** în „Era socialistă" nr. 18/1976.
4. BONBOIR ANA, **Le méthode des tests en pédagogie,** Paris, Presșes universitaires de France,1972, p. 142.
5. CHELCEA, SEPTIMIU, **Chestionarul în investigația sociologică,** București, Ed. științifică și enciclopedică, 1975, p. 231.
6. DRĂGAN, ION, **Locul anchetelor de opinie în investigația sociologică,** în „Teorie și metodă în științele sociale", vol. V, București, Ed. politică, 1967.
7. GUROVA, R.C., **Folosirea metodelor sociologice concrete în cercetările pedagogice,** Moscova, 1968, p. 128.
8. **Învățămînt, cercetare, producție,** Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", București, 1977, p. 208.
9. JOVEAU, CLAUDE, **L'enquete par questionaire,** Bruxelles, Edition de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 1971.
10. MARX, KARL, **Chestionar pentru muncitori,** în Opere, vol. XIX, Ed. politică, București, 1964, p. 238.
11. **Metode, tehnici și procedee în cercetarea pedagogică,** București, Ed. didactică și pedagogică, 1972, p. 30
12. MOSER, C.A., **Metode de anchetă în investigarea fenomenelor sociale,** București, Ed. științifică, 1971, p. 471.
13. PICHOT PIERRE, **Les tests mentaux,** Paris, 1959, p. 128.
14. **Pregătirea și perfecționarea personalului didactic,** volum editat cu prilejul celui de-al II-lea Colocviu național de pedagogie (capitolul Educatorul la lecție, autori Emilian Dimitriu, Mihai Bogdan ș.a., p. 40—150), 1974, Institutul de științe pedagogice.
15. **Tineretul și familia** (Coordonate principale ale pregătirii tineretului pentru viața de familie), București, Ed. politică, 1970, p. 420.
16. ZDRAVOMÎSLOV. A.C., **Metodologhiia i procedura saţiologhiceskih issledovanii** (Metodologia și procedeul în cercetările sociologice), Moscova Izd-vo Mîsl, 1969, p. 44.

Ccontinuare de la pag. 54

își propun **să adapteze demersul pedagogic la fiecare comportament individual**; strategiile de instruire se diferențiază în funcție de comportamentele manifestate în situații de învățare.

Probleme metodologice ale cercetării :

1. nu se face o evaluare comparată cu un sector de referință cu instruire tradițională;

2. se realizează două forme de relevare a situației: a) se descrie fiecare unitate școlară experimentală cu toate datele ei: istoricul, organizarea, problemele, rezultatele; se vor releva astfel problemele care apar în cursul procesului de inovare a practicii pedagogice. Unitatea de observație o reprezintă ȘCOALA; b) se face o descriere sistematică plecînd de la un set de instrumente obiective, administrat tuturor unităților școlare experimentale. Unitatea de observație este ELEVUL, **urmărit de la *5* la *11* ani,** în patru planuri: istoria și prezentul său biologic, psihologic, școlar; mediul familial; mediul pedagogic; comportamentul său (cognitiv și non-cognitiv).

Datele obținute de la fiecare elev îl vor situa pe acesta în raport cu un mare număr de variabile (500—1500). Prelucrarea statistică va permite **relevarea unor organizări de factori care vor facilita înțelegerea modului în care se structurează datele legate de reușită și de eșec.**

Cercetarea a început în 1970. Pînă în 1973 au fost introduse inovațiile menționate ca fază pregătitoare. Între sept. 1973 — sept. 1975 s-a lucrat la elaborarea instrumentelor cercetării. Din 1975 a început faza de observare a elevilor; ea se va încheia în 1981.

Dr. Eugen Noveanu

Pentru ridicarea calității procesului de învățămînt*

În acțiunea complexă de optimizare a instrucției școlare cu scopul asigurării integrării creatoare în muncă și în viața socială a tuturor absolvenților școlii contemporane, o problemă importantă o constituie prevenirea și combaterea insuccesului școlar. În ultimii ani presa pedagogică ne-a făcut cunoscute încercările și experimentele realizate la diferite niveluri ale învățămîntului, mai ales pentru ciclul primar, privind asigurarea reușitei școlare. Ideile și soluțiile preconizate au rămas însă disparate, fragmentare, fără posibilitatea conturării unei imagini unitare asupra problematicii succesului școlar. Acest gol îl acoperă azi lucrarea **Lichidarea și combaterea repetenției,** apărută sub coordonarea conf. univ. Virgiliu Radulian

Printr-o selecție riguroasă a studiilor apărute pînă acum, autohtone și de peste hotare, volumul pe care-l prezentăm pune în lumină, prin structura și conținutul lui, problemele esențiale ale prevenirii și înlăturării rămînerii în urmă la învățătură, probleme referitoare la specificul fenomenului, la etiologia lui și la remedierea acestuia. Pentru clarificarea problemelor de principiu și terminologice, din prima parte a volumului, își aduc contribuția cu înaltă competență: Virgiliu Radulian (R.S. România), V.S. Țetlin (U.R.S.S.), și Chanson Michel. (Franța).

Cauzele sociale, afective, fiziologice, intelectuale și școlare ale repetenției expuse în partea a doua a lucrării sînt analizate și explicate prin cercetările întreprinse cu multă minuțiozitate și probitate de către: Dobrivoje M. Javanović (R.S.F. Iugoslavia), Jan Konopnicky (R.P. Polonă), Sofia Sorescu (R.S. România) și Halina Spionek (R.P. Polonă). La clarificarea profilaxiei insuccesului școlar cu punerea în evidență a celor mai adecvate metode și procedee de prevenire și înlăturare a eșecului școlar își aduc contribuția: Michel Gilly (Franța), Iu. K. Babanski (U.R.S.S.), József Nágy (R.P. Ungară), Jachim Lompscher (R.D. Germană), Gh. Sireteanu (R.S. România) C. Strachinaru (R.S. România) și Elena Irimie (R.S. România).

Ca o primă constatare asupra conținutului de idei al acestui volum remarcăm o poziție optimistă față de posibilitățile și limitele succesului școlar, ca fenomen nu numai individual, dar totodată și social. Cu un tratament instructiv — educativ adecvat — afirmă toți autorii studiilor acestui volum — este nu numai necesară, dar și posibilă asigurarea reușitei școlare a tuturor elevilor. Cu argumente indubitabile, în studiul care deschide acest volum, conf. univ. V. Radulian conturează ideea necesității asigurării sucesului școlar în contextul cerințelor dezvoltării sociale și ale progresului științific contemporan, avînd în vedere posibilitățile largi pe care le oferă condițiile social-istorice din țara noastră în obținerea reușitei școlare a elevilor.

Succesul școlar este discutat privind mai ales țările socialiste, ca o condiție și premisă fundamentală a integrării profesionale și sociale a absolvenților școlii. Vom întîlni în paginile acestei cărți o pledoarie susținută pentru un suces școlar autentic și durabil, mobilizator al resurselor umane pentru a se depăși neîntrerupt pe sine în lupta cu greutățile, pentru o afirmare plenară în activitatea socială și profesională.

Importanța și complexitatea problemei obținerii reușitei școlare pentru toți elevii a determinat pe o seamă de gînditori să pledeze pentru conturarea și adaptarea unei concepții clare și eficiente care să stea la baza luptei împotriva rămînerii în urmă la învățătură. Cunoaștem această concepție din rîndurile acestui volum prin semnalarea bazelor teoretice și metodologice privitoare la esența fenomenului, la cauzele lui, precum și la remedierea acestora. Prin contribuția valoroasă a pedagogilor din țările socialiste se profilează o concepție care se aliniază scopului și sarcinilor educației comuniste, umanismului pedagogic socialist.

Din fiecare studiu al acestui volum, prin modul de abordare și prin problematica pusă în discuție se relevă ideea nu numai a lichidării insuccesului școlar, cît mai ales a prevenirii rămînerii în urmă la învățătură, a combaterii în mod continuu și tenace a tuturor cauzelor și condițiilor care promovează acest fenomen. Odată apărut, insuccesul școlar nu poate să nu lase urme în dezvoltarea elevului, traume intelectuale și afective care viciază formarea integrală a personalității și care necesită în primul rînd o profilaxie a nereușitei școlare

Potrivit caracteristicilor esențiale ale fenomenului insuccesului școlar, respectiv de prevenire a rămînerii în urmă la învățătură, se preconizează o tehnologie didactică complexă, privită într-o unitate sistemică. În acest sens, ameliorările trebuie să înceapă de la pregătirea copilului pentru școală și, trecînd prin conținutul învățămîntului, prin mijloace didactice, metode și forme de organizare a instrucției școlare, să acționeze pînă la cele mai mărunte procedee didactice și condiții de muncă, de învățare. Sînt subliniate cu pregnanță în acest volum, metodologiile active, orientate spre strategii euristice, acțiunea de control și evaluare a randamentului școlar, asigurarea unui climat afectiv corespunzător în școală și în mediul familial. Nu trebuie uitată convergența tuturor factorilor educativi care poartă răspunderea formării personalității copilului. Într-o sinteză competentă, în postfață, coordonatorul acestui volum ne face cunoscute toate măsurile posibile ce trebuie luate în asigurarea unui succes școlar autentic și durabil.

Volumul reprezintă totodată un ghid valoros pentru fiecare cadru didactic, de a cărui măiestrie pasiune și creativitate depinde ridicarea continuă a calității procesului de învățămînt.

Maria Giurgea

* Lichidarea și combaterea repetenției, coordonator conf. univ. Virgiliu Radulian, Caiete de pedagogie modernă, E. D. P., București, 1978

Universul Dewey*

De cîțiva ani, mai exact din 1971, cînd apărea **Antologia pedagogiei americane contemporane**, datorită lui Ion Gh. Stanciu, Viorel Nicolescu și Nicolae Sacaliș, care și-au propus readucerea în atenția pedagogilor, dar și a filosofilor, psihologilor și sociologilor români, a operei unuia dintre cei mai mari gînditori ai secolului al XX-lea, pătrundem, cu fiecare carte publicată, într-un univers născut din sinteza originală a unor idei ce nu numai că veneau din epoci diferite, dar prin însăși rațiunea lor de a fi erau sortite unui antagonism perpetuu. Acesta este universul Dewey, operă de sinteză la cumpăna veacurilor, creație a gînditorului socotit de foarte mulți cel mai mare filosof al Americii sau de alții cel mai mare pedagog al secolului nostru.

Pătrunsă relativ repede în țara noastră — prima traducere, **Școala și copilul**, a apărut în 1914 și aparține lui I.G. Marinescu — opera pedagogului american nu a cunoscut răspîndirea pe care o merită nici în perioada interbelică și nici în anii de după dispariția sa, în 1952. Cu atît mai necesară ni se pare pasiunea cu care în ultimii ani se acționează pentru punerea la dispoziția cititorilor a lucrărilor reprezentative ale lui John Dewey. După reînnodarea firului, în 1971, prin prezentarea **Crezului pedagogic** și a unor *fragmente semnificative în antologia* amintită, în 1972 apare în traducere românească pentru prima dată una din cărțile fundamentale ale lui John Dewey — **Democrație și educație****, iar acum acest triptic constituit din lucrări esențiale pentru descifrarea și înțelegerea a ceea ce am numit *universul Dewey*. Deși *apărute la interval* de aproape patru decenii (**Copilul și curriculum-ul** și **„Școala și societatea** apăreau împreună în 1902, iar **Experiență și educație** abia în 1939), cele trei lucrări păstrează nealterată unitatea concepției, dînd impresia unui ansamblu întocmai gîndit și de autor, deși ele apar în această traducere românească pentru prima dată împreună. În primul studiu, Dewey supune unei analize de o încîntătoare claritate și precizie raportul dintre elementele fundamentale ale procesului educațional, copilul și curriculum-ul, îndepărtînd una cîte una dificultățile unor concepții despre opozabilitatea apriorică și irefutabilă a acestora și propunînd în loc cooperarea, singura care poate conduce spre realizarea adecvată și eficientă a scopurilor educației. Atît copilul cît și curriculum-ul au, în cadrul procesului instructiv-educativ, o valoare fundamentală, dar nu unul în detrimentul celuilalt. De aceea, el propune o concepere fluentă, dinamică, a imaginii cu privire la experiența copilului, experiență ce încorporează în ea, embrionar, germenul dezvoltării, precum și conceperea obiectelor de studiu, a curriculum-ului, ca rezultat al sintetizării, în baza unor criterii logice, a experienței trecute a omenirii într-o formă în care ea să fie utilizabilă și în viitor. Ca urmare, această experiență organizată și clasificată după principii logice nu trebuie în nici un caz opusă procesului de creștere, de dezvoltare a copilului, proces organizat și condus de principii căci între logic și psihologic nu există, spune Dewey, o opoziție naturală. Iar cooperarea, reconcilierea, imposibil de conceput de unii, poate avea loc în condițiile în care drumul spre elementele organizate logic ale adevărurilor științifice se va face nu prin impregnarea acestora din afară, fără discernămînt, în conștiința copilului, ci prin ceea ce Dewey numea continua reconstruire a experienței copilului în direcția ce duce la adevărurile științifice și care avea să fie conceptul fundamental al sistemului său pedagogic, ca de altfel și al întregului curent din pedagogia americană a primelor decenii ale secolului nostru, numit progresivism. Continua reconstruire a experienței este elementul care, unind în mod necesar cele două elemente ale procesului educațional, dă acestui proces dimensiunea majoră a principalei modalități de creștere a experienței individuale în direcția experienței sociale. Acesta este scopul și sensul oricărui proces instructiv-educativ.

În continuare, Dewey *abordează* problema raportului școală-societate de pe pozițiile anterior dobîndite. Școala, spune Dewey, este o instituție socială prin scopuri și prin mijloace. Ea este principalul instrument prin care societatea pune la dispoziția viitorilor săi membri tot ceea ce a realizat ea pentru sine. *Progresul* social este intim legat de procesul transmiterii datelor experienței anterioare tinerelor generații. De aceea, educația, ca proces social, trebuie, sau ar trebui să fie , suficient de sensibilă la progresul social, adaptîndu-se spontan sau dirijat la schimbările *survenite în societate. Pentru a mări* capacitatea de adaptabilitate a școlii la permanentul progres social este necesar , susține Dewey, ca fiecare școală să adăpostească și să întrețină o viață comunitară în embrion, activă care să reflecte pe deplin dinamica **vieții sociale reale**. „Cînd școala va *introduce* și va *pregăti* pe fiecare copil al societății ca membru în cadrul unei astfel de mici comunități, saturîndu-l cu spiritul de întrajutorare și dîndu-i instrumentele de autoorientare efectivă, vom avea garanția cea mai profundă și mai bună a unei societăți mai largi care să fie valoroasă, *frumoasă și armonioasă*" (p. 100).

Experiența practică dobîndită în tot timpul cît a activat la școala elementară a universității din Chicago cunoscută și sub numele de Școala experimentală de la Chicago, școala laborator sau școala Dewey, este prezentată în cîteva studii cuprinse în **Școala și societatea**, remarcîndu-se cu deosebire cele ce au rezultat din observațiile făcute cu privire la psihologia învățămîntului elementar, psihologia ocupațiilor, dezvoltarea atenției, precum și din considerațiile asupra istoriei ca obiect de studiu în învățămîntul elementar.

Operă de deplină maturitate, **Experiență și educație** se referă la o filosofie a experienței sau mai exact la o filosofie a educației al cărei element fundamental este experiența, *afirmînd că simpla enunțare a unor* noi principii nu rezolvă niciuna din problemele practice ale educației, ale conducerii și administrării concrete a școlilor ce-și zic progresiviste. De fapt, aceste principii pun în fața oamenilor de școală noi probleme ce trebuie rezolvate pe baza conceperii *pe baze noi a experienței*.

Cerințele obiective ale școlii, ale educației fac necesară o nouă teorie a experienței. Dewey își propune să indice cîteva din principalele probleme cu care se confruntă „noua educație" și să sugereze cîteva din principalele direcții în care trebuie căutate soluțiile lor. Făcînd cîteva distincții necesare, atrage atenția asupra faptului că absolutizarea conceptului de experiență nu face decît să conducă pe căi greșite, căci dacă orice educație serioasă se realizează, în concepția lui Dewey, prin experiență, nu rezultă cu necesitate de aici că toate experiențele sînt educative în mod autentic și egal. Totul depinde, spune Dewey, de calitatea experienței și nu de experiența în sine. O dată făcute precizările necesare, analiza continuă în direcția delimitării unor criterii operaționale, aplicabile în viitoare analize ale rezultatelor concrete ale activității școlare, ele fiind continuitatea și interacțiunea. Aceste criterii, de fapt două aspecte fundamentale și definitorii ale experienței, nu sînt demarcate, ele controlîndu-se și unindu-se în permanență. Din această interdependență permanentă ia naștere situația, un alt concept de bază în teoria experienței. A trăi într-o lume, spune Dewey, înseamnă a trăi în diverse situații care se succed una după alta, transmițîndu-se totdeauna ceva din situația care trece la situația care-i succede. O dată problemele indicate, Dewey încearcă și o analiză *a implicațiilor practice ale* întemeierii educației pe, o astfel de teorie a experienței. El își încheie această sintetică analiză concluzionînd că educația, pentru ca să-și realizeze scopurile, trebuie să se bazeze pe experiență, care întotdeauna, spune Dewey, este experiența de viață reală *a unui individ, ceea ce era de demonstrat*

Nu putem încheia această prezentare fără a sublinia încă o dată contribuția esențială a lui Viorel Nicolescu, autorul unui studiu introductiv exemplar, precum și al unui aparat critic ireproșabil. Totodată ne simțim datori să apreciem efortul depus de traducători pentru a găsi cele mai fericite echivalențe românești ale unui text dificil. Această carte a beneficiat și de condiții grafice pe măsură, element pe care ne bucură să-l subliniem, mai ales cînd prilejurile sînt mai rare.

Marian Radu

---

* JOHN DEWEY, **Trei scrieri despre educație: Copilul și curriculum-ul, Școala și societatea, Experiență și educație** — studiu introductiv, note și comentarii, bibliografie critică de Viorel Nicolescu, traducere de Ioana Herseni, Viorel Nicolescu, și Octavian Oprică, E.D.P., 1977, 286 p.

** JOHN DEWEY, **Democrație și educație. O introducere în filosofia educației,** studiu introductiv, tabel cronologic, note și comentarii de Nicolae Săcăliș și Viorel Nicolescu, E.D.P., 1972.

Istoria învățămîntului din județul Ialomița*

Lucrarea dr. Gh. Pârnuță — rodal inițiativei Inspectoratului școlar al județului Ialomița — constituie primul volum al unei lucrări de mai mare amploare care își propune prezentarea etapelor de dezvoltare a învățămîntului ialomițean din cele mai vechi timpuri și pînă astăzi.

În **Cuvîntul înainte** al cărții autorul enunță scopul urmărit în elaborarea lucrării și anume: a pune la îndemîna cadrelor didactice, tineretului școlar, precum și specialiștilor interesați în cercetarea istoriei învățămîntului românesc — cărora le este deopotrivă adresată — o lucrare documentată privitoare la evoluția învățămîntului ialomițean, cuprinzînd condițiile învățăturii de carte în acest județ, greutățile prin care a trecut școala ialomițeană, tradițiile ei, locul învățămîntului de pe acest teritoriu în contextul învățămîntului românesc și, uneori, chiar în contextul celui european.

Dezvoltînd această problematică — pe baza unui material documentar inedit, amplu și complect (hrisoave domnești, documente scrise de dieci, cataloage cu număr de elevi, liste de învățători și școli, pe localități, la anumite date) — Gh. Pârnuță oferă în paginile cărții sale numeroase exemple de dăruire pentru cauza poporului, pentru luminarea lui, cu dorința — mărturisită de autor — ca ele să constituie, pentru oamenii școlii, imboldul de participare și mai activă în realizarea obiectivelor complexe ale societății noastre socialiste.

În pagini de o impresionantă densitate documentară autorul realizează o prezentare sintetică a procesului instructiv-educativ realizat pînă în sec. al XIV—lea. Sînt prezentate astfel mărturii ale urmelor vechi de cultură, *instrucția și educația existentă* pe acest teritoriu încă din epoca neolitică, instrucția și educația la geto-daci, învățămîntul din epoca stăpînirii romane (106 — 275), învățămîntul în limba latină a daco-romanilor, elemente de cultură din perioada de conlocuire a daco-romanilor cu slavii (perioada formării cnezatelor și voievodatelor). Toate acestea vin în susținerea ideii că județul Ialomița se poate înscrie în cultura țării cu cîteva centre de viață economică, politică și spirituală, cel puțin din secolul al XIII—lea.

Structurată pe parcursul a 7 capitole se realizează prezentarea învățămîntului ialomițean din perioada sec. XIV-XIX (pînă la 1918). În acest spațiu al cărții este *dezbătută o problematică complexă* și amplă, cuprinzînd aspecte și elemente implicate direct în realitatea școlară și culturală dintr-o perioadă istorică dată. Astfel, sînt arătate preocupările existente, în diferite perioade, pentru formarea de cadre necesare organizării diferitelor servicii ale statului, aspecte ale vieții economice (apariția de noi orașe, dezvoltarea celor existente, schimburile comerciale etc.) care, la rîndu-le, impulsionează viața culturală — implicit aspectele legate de învățămînt — precum și dovezi ce atestă conștiința originii neamului și a unității de limbă a poporului român. Începînd din secolul al XVIII-lea și continuat în cel următor, importantele realizări din domeniul învățămîntului și culturii (caracterul laic al învățămîntului, un început de orientare democratică a învățămîntului, existența învățămîntului gratuit ș.a.) sînt urmărite în strînsă corelație cu transformările survenite în societatea românească începînd mai ales cu ultimul pătrar al secolului al XVIII-lea: începutul de modernizare a statului, dezvoltarea social-economică a orașelor, lupta burgheziei în ascensiune și a unor boieri luminați pentru a pune școala în slujba emancipării sociale și naționale a poporului român, preocuparea domniei față de politica școlară ș.a.

Autorul prezintă, în evoluția lor, pe etapele succesive străbătute, și alte probleme ale învățămîntului ca: învățămîntul profesional, învățămîntul pentru fete, politica școlară (deci, implicit, și legiuirile școlare), desfășurarea examenelor școlare, ideile pedagogice și de educație aplicate în școala ialomițeană ș.a.

Prezentarea unor figuri de dascăli care au impulsionat învățămîntul ialomițean, a unor manuale de largă circulație, a fluctuației populației școlare la sat și oraș — în diferite perioade — , a unor elemente privind învățătura de carte la cei trecuți de vîrsta școlară (învățămîntul pentru adulți, sec. al XIX-lea) și, mai ales, a învățămîntului la sate — mai puțin cercetat și cunoscut la noi—, vine să întregească, în toate fațetele sale, imaginea învățămîntului ialomițean din perioada cercetată.

Învățămîntul din județul Ialomița (secolul XIV — 1918), prin complexitatea problemelor abordate, prin competența autorului în elucidarea aspectelor privind dezvoltarea învățămîntului ialomițean, prin documentația vastă și inedită, depășește cadrul tratării problemelor de învățămînt, Gh. Pârnuță realizînd astfel o lucrare de istorie a fenomenelor de cultură din teritoriul cercetat.

Lăcrămioara Ciuntu

* Prof. dr. GH. PÂRNUȚĂ, **Istoria învățămîntu'ui din județul Ialomița** vol. I (1300 — 1918), Slobozia, 1977.

1877 în imagini*

Această nouă carte — care reprezintă rodul unor îndelungate cercetări — ne apare ca o remarcabilă sinteză a străduințiilor, capacităților profesionale și a sensibilității artistice *a autorului care, cu ani în urmă*, a pus la îndemîna tinerelor generații însetate de cunoaștere și de frumos două volume de **Istoria artei**[1].

1877 **în imagini** cuprinde trei capitole:

I. **Ilustrația din presă**, care adună un material bogat și interesant risipit în paginile unor gazete din țară, peste care s-a așternut colbul uitării (**Ghimpele, Dorobanțul, Rezbolul, Le monde illustré, Illustrirte Zeitung, Ilustracion Espanola y Americana, The Illustrated London News** și altele).

Chiar dacă unele ilustrații sînt mai puțin realizate artistic—efect al grabei, redacțiile le așteptau cu nerăbdare — , ele cuprind idei scumpe nouă (vezi *la pag.55 desenul* intitulat „Românii sînt și azi demni de strămunii lor (Mihai Viteazul și Ștefan cel Mare) care îi încununa", publicat în "**Ghimpele**", nr. 35/9. X.1877).

II. **Războiul pentru independență oglindit în foi volante** care cuprinde litografii sau gravuri lucrate mai pe îndelete și tipărite în București, Viena, Paris.... Atragem atenția asupra lucrării lui Schönberg — „Trecerea Dunării" și asupra „Luării redutei Griviței" aflată la Biblioteca Academiei R.S.R.

III. **Pictori români în campanie** care reunește cele mai interesante lucrări semnate de George Demetrescu — Mirea, Sava Henția, Carol Popp de Szathmari, Nicolae Grigorescu — despre care aflăm că „Acolo, în acele foi răzlețe, trecute cu vederea de unii cercetători, stă adevăratul maestru" (pag.186), Theodor Aman și Obedeanu Oscar.

La prima vedere s-ar părea că recenta lucrare a profesorului Marin Nicolau—Golfin interesează doar pe istorici, mai ales pe istoricii de artă.

În realitate, însă ea este menită să aibă o largă audiență. În orice caz, *această carte nu poate lipsi din* biblioteca profesorilor-diriginți, care vor găsi în paginile ei numeroase și admirabile exemple, menite să-i ajute în opera de educare moral-patriotică și estetică a elevilor.

În încheiere, țin să subliniez contribuția lui **Marian Ștefan** care semnează documentatul „Cuvînt înainte" intitulat semnificativ: **Un vis împlinit prin jertfe.**

Augustin Macarie

*) MARIN NICOLAU-GOLFIN, **1877 în imagini**, Ed. Sport-Turism, Buc. 1977 I Editura didactică și pedagogică, București, 1967.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание nr. 7/1978

Dumitru Săvulescu : Exigences actuelles de l'étude de la langue et de la littérature roumaines à l'école ● **Elena Cojan :** Les valences éducatives patriotiques de l'enseignement de l'Histoire à l'école ● **Ioan Boncotă, Maria Drută :** Les vertus formatives et éducatives de l'enseignement des sciences sociales et politiques au lycée ● **Lucian Raşcă :** Nouvelles orientations dans l'enseignement des langues modernes ● **Stanciu Stoian :** L'intégration de l'enfant dans la société contemporaine ● **Ladislau Vofkori :** Le lycée pédagogique de Odorheiu Secuiesc en tant que centre méthodologique ● **Lazăr Vlăsceanu :** La différenciation et l'intégration des disciplines enseignées au lycee par suite de l'intégration des établissements scolaires et des unités productives ● **Ioan Nicola :** Le cadran sociométrique, un moyen de connaître le groupe d'élèves ● **Anton Zeiler :** Un laboratoire de chimie polyfonctionnel ● **Doina Calomfirescu :** L'univers sémantique de la communication maître-élève ● **Dumitru Apostolache :** Le lien entre l'enseignement primaire et le gymnase ● **Ion Orghidan :** La méthode logique et la méthode historique dans la conception pédagogique de l'anthropologie de J. J. Rousseau ● **Ed. I. Găvănescu :** Un militant en faveur de l'union de 1918 : le professeur Sabin Evuțianu ●**Szebenyi Peter :** Les problemes actuels de l'enseignement en Hongrie et les nouveaux documents de l'éducation et de l'instruction scolaire ● **Petre Bărbulescu :** Les vertus et les limites des questionnaires dans la recherche pédagogique.

Dumitru Săvulescu : The Present Demands Concerning the School Study of Romanian Language and Literature ● **Elena Cojan :** The Patriotic Educational Capabilities of the School Study of History ● **Ioan Boncota, Maria Druță :** The Training and Educative Qualities of the Highschool Teaching of the Social and Political Sciences ● **Lucian Raşcă :** New Trends in Modern Languages Teaching ● **Stanciu Stoian :** The Child's Integration in the Contemporany Society ● **Ladislau Vofkory :** The Highschool of Education in Odorheiu Secuiesc as a Centre of Teaching Methods ●**Lazăr Vlăsceanu :** The Differentiation and Integration of the Highschool Curriculum as a Result of the Integration of School and Productive Units ● **Ioan Nicola :** The Sociometric Dials as a Means to Get Acquainted with the Collective of Pupils ● **Anton Zeiler :** A Polyfunctional Laboratory of Chemistry ● **Doina Calomfirescu :** The Semantic Universe of the Teacher-Pupils Communication ● **Dumitru Apostolache :** The Link between the Primary and the Lower Secondary Education ● **Ion Orghidan :** The Logical and the Historical Method in the Educational Outlook of J. J. Rousseau ● **Ed. I. Găvănescu :** A Fighter for the 1918 Union : Professor Sabin Evuțianu ● **Szebenyi Peter :** The Present Problems of Education in Hungary and the New Documents on School Education ● **Petre Bărbulescu :** The Capabilities and the Limits of the Questionnaires in the Educational Research.

ДУМИТРУ СЭВУЛЕСКУ, Актуальные требования изучения румынского языка и румынской литературы в школе ● ЕЛЕНА КОЖАН, Воспитательно-патриотические валентности преподавания истории в школе ● И. БОНКОТЭ, М. ДРУЦЭ, Формативно-воспитательная эффективность преподавания общественно-политических наук в лицее ● ЛУЧИЯ РАШКЭ, Новые направления в преподавании современных языков ● СТАНЧУ СТОЯН, Интеграция ребенка в современном обществе ● ЛАДИСЛАУ ВОФКОРИ, Педагогический лицей из Одорхею Секуйеск-методологический центр ● Л. ВЛЭСЧАНУ, Дифференциация и интеграция предметов в условиях интеграции школьных единиц с продукцией ● И. НИКОЛА, Социометрические квадранты-способ познания ученического коллектива ● А. ЗЕЙЛЕР, Полифункционная лаборатория химии ● Д. КАЛОМФИРЕСКУ, Семантический мир сообщения преподаватель-ученик ● Д. АПОСТОЛАКЕ, Связь между началаным и гимназиальным образованием ● И. ОРГИДАН, Логический метод и исторический метод педагогической концепции о антропологии Ж. Ж. Руссо ● Е. ГЭВЭНЕСКУ, Борец за соединение в 1918 году проф. Сабин Евуциану ● С. ПЕТЕР, Актуальные проблемы образования Венгрии и новые документы воспитания и инструкции ● ПЕТРЕ БЭРБУЛЕСКУ, Валентности и границы вопросника в педагогическом исследовании ● КНИГИ-ИДЕИ.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

UN EXCEPȚIONAL DOCUMENT AL GÎNDIRII SOCIALIST-ȘTIINȚIFICE A PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN de George Ciudan ● PROBLEME ALE FORMĂRII ELEVILOR ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI REVOLUȚIONAR de Anatolie Chircev ● MISIUNEA PROFESORULUI DE ISTORIE de Ștefan Bârsănescu ● ȘCOALA ȘI VIITORUL EDUCAȚIEI de Andrei Dancsuly ● SĂ VEDEM ȘI SĂ PROMOVĂM NOUL de Doina Tirea ● RECAPITULAREA ORIENTATĂ de Eugen Noveanu.

8

ANUL XXVII, august 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1988

97

- IUL 2005

11 IUL 2011

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, GEORGE CIUDAN, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1039 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9–11, București.
Republica Socialistă România

Lei 5

4111.
BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU
IANUARIE 2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

8/1978

GEORGE CIUDAN — Un excepțional document al gîndirii socialist-științifice a Partidului Comunist Român 2

ANATOLIE CHIRCEV — Probleme ale formării elevilor în spiritul patriotismului revoluționar 4

ȘTEFAN BĂRSĂNESCU — Misiunea profesorului de istorie 11

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

ANDREI DANCSULY — Școala și viitorul educației 14

COMUNICAREA ÎNTRE CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PRACTICA ȘCOLARĂ

DOINA TIREA — Să vedem și să promovăm noul 16

EMIL STOICA — Spre noi forme de comunicare între școală și cercetarea pedagogică 17

ANCA TĂNĂSESCU — Practica productivă a studenților în lumina integrării cercetării cu producția 20

EUGEN NOVEANU — Recapitularea orientată 22

EUGENIA MIHALACHE, EUGENIA SEGĂRCEANU — Probleme metodologice ale elaborării baremelor 25

GHEORGHE BREHARIU — Predarea capitolului „Presiunea hidrostatică" cu ajutorul unui Caiet de activitate independentă 28

ELISABETA NICULESCU — Predarea capitolului „Azotul" cu ajutorul unui Caiet de activitate independentă 30

SOFIA FRANGOPOLU — Predarea capitolului „Trunchiul de piramidă" cu ajutorul unui Caiet de muncă independentă 33

LIGIA IULIANA PANĂ — Deprinderile ca elemente funcțional-integratoare ale materialului de limbă 35

IOANA JALEA — Lexicul manualelor de limba engleză pentru clasele II—IV. . . 37

IRINA NISTOR — Alcătuirea de dicționare didactice bilingve 39

EUGENIA DELINSCHI — Exerciții cu caracter creativ în predarea limbilor străine 41

CARMEN BLEZAN — Conturarea unei metode autohtone de predare a limbilor moderne 45

PERFECȚIONAREA TEHNICILOR DE PREDARE

ANA STOICA — Argumente pentru ideea de educabilitate a capacității creative . 48

TIBERIU CĂLIMAN, IOAN CHIRIAC — Implicațiile formative ale învățării prin descoperire dirijată în studiul biologiei 51

LOUIS ROMAN — Contemporaneitatea lecției tradiționale de istorie 55

FLOAREA FLOREA — Integrarea elementelor de istorie locală la lecțiile de istorie a patriei 58

CĂRȚI — IDEI

I. CREMER — O „Didactică" pentru matematicieni și pentru mulți alții... 63

AURELIA COAȘAN — „Factorii psihologici ai reușitei școlare" de **Tiberiu Kulcsar** 63

LĂCRĂMIOARA CIUNTU — „Tineret — integrare" 64

NICOLAE VINȚANU — Progresul în cunoașterea pedagogică 64

AUGUSTIN MACARIE — O carte cu pregnante valențe educative . . . . . .

VICTORIA POPOVICI — „Mișcările, gestica și mimica profesorului" de **Barbara Grant și Dorothy Grant Hennings** 47

28622.

UN EXCEPȚIONAL DOCUMENT AL GÎNDIRII SOCIALIST-ȘTIINȚIFICE A PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN

Magistrala expunere a tovarășului Nicolae Ceaușescu la ședința activului central de partid și de stat este o nouă dovadă a gîndirii științifice, a creativității revoluționare a Partidului Comunist Român. Comuniștii, întregul nostru popor și-au manifestat deplina adeziune asupra acestui document de excepțională valoare teoretică și practică. Putem spune cu deplin temei că expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, prin clarviziunea sa, prin analiza profundă, materialist-dialectică a fenomenului politic contemporan constituie o capodoperă a gîndirii socialist-științifice a partidului nostru. Ea poartă în gradul cel mai înalt amprenta gîndirii cutezătoare și lucide a omului care muncește fără hodină pentru fericirea patriei sale și a poporului său, pentru pace și bună înțelegere cu toate popoarele lumii. Omul acesta, personalitate de primă mărime pe scena vieții politice internaționale, se numește Nicolae Ceaușescu.

Strălucita expunere a secretarului general al partidului, președintele României, relieferază din nou că între partid și popor e o sudură organică, un dialog deschis și permanent, ceea ce evidențiază adîncul democratism al orînduirii noastre, legătura indisolubilă între socialism și democrație.

Piatra unghiulară a acestui remarcabil document o constituie politica internațională a partidului și statului nostru. Trebuie subliniat faptul că această politică își are sorgintea în orientările stabilite de Congresul al XI-lea și Conferința Națională ale partidului. Această orientare cu caracter fundamental este înscrisă la loc de frunte în Programul Partidului Comunist Român de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

În lumina acestor orientări, România situează în mod statornic, pe prim plan, dezvoltarea permanentă a relațiilor de prietenie, solidaritate și colaborare cu toate țările socialiste. Partidul și statul nostru militează neobosit pentru coeziunea și întărirea unității țărilor socialiste, pentru ca acestea să-și aducă din plin contribuția, pe plan mondial, în lupta pentru socialism, pace și securitate. Acordînd o atenție deosebită amplificării relațiilor dintre țările socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, exprimînd voința întregului nostru partid și popor, arată că și în viitor România va acționa cu toată fermitatea pentru trăinicia acestor relații, pentru depășirea divergențelor care există între unele din aceste țări, pentru afirmarea plenară a puterii și influenței socialismului în lume.

Românii nu vor să dea lecții de istorie și filozofie la nimeni. Sau mai precis : și le dau lor însile. Concepția românească despre coexistența pașnică nu este însă sinonimă cu încetarea luptei popoarelor asuprite care cu prețul sacrificiului suprem vor să-și cîștige libertatea și independența națională, croindu-și destinul conform vrerilor lor, după porunca inimii lor. Iată motivul pentru care tovarășul Nicolae Ceaușescu a reatîrmat din nou sprijinul total al României pentru țările care luptă pentru descătușarea din jugul robiei imperialiste, colonialiste.

În același timp, Partidul Comunist Român și statul nostru socialist sprijină ferm și consecvent lupta antiimperialistă, forțele progresiste din întreaga lume care se pronunță împotriva politicii de dictat și amestec în problemele interne.

Ca revoluționari umaniști, românii vor acționa și în viitor pentru întărirea colaborării pe multiple planuri cu țările în curs de dezvoltare, cu țările nealiniate care pe cerul lumii vor să-și aprindă steaua lor.

Tot în numele umanismului revoluționar, românii acționează fără contenire pentru dezarmare, pentru un climat de pace și fructuoasă colaborare cu toate popoarele lumii.

Partidul Comunist Român și statul socialist pun la inimă o dureroasă problemă care în destule părți de lume încă nu și-a găsit rezolvarea : lichidarea subdezvoltării și făurirea unei noi ordini economice și politice internaționale.

Dacă studiem cu atenție expunerea secretarului general al partidului în punctele ei cardinale privitoare la politica internațională a partidului și statului nostru, ajungem la o concluzie clară ca zorii unei dimineți senine de vară : magistralul document îmbogățește tezaurul gîndirii socialist-științifice al mișcării comuniste și muncitorești. El constituie o coordonată fundamentală în lupta pentru pace, prietenie și colaborare cu toate

popoarele lumii. El este un drapel de luptă împotriva imperialismului, neocolonialismului. El este o piatră fundamentală în apărarea independenței naționale și integrității teritoriale.

O parte însemnată a expunerii se referă la marile confruntări ideologice care au loc în lumea contemporană. Cu extraordinar spirit analitic, tovarășul Nicolae Ceaușescu pune la îndemîna activiștilor de partid și de stat, a tuturor oamenilor muncii din țara noastră, fără deosebire de naționalitate, o armă prețioasă menită să sensibilizeze și să propulseze și mai puternic inima și conștiința fiecăruia dintre noi.

Apologeții societății capitaliste, în dorința de a ține vremea în loc, adică menținerea structurilor capitaliste și continua exploatare a oamenilor muncii, emit o seamă de „teorii" noi, sau scot de la naftalină vechi slogane teoretice, în ambalaj... modern. De la structurile politice și economico-sociale, pînă la artă, cultură, literatură și învățămînt, acești „învățăcei", cu sau fără talent, dar cu multă perfidie, se silesc din răsputeri să întunece conștiința maselor muncitoare, să le țină departe de luminoasele idealuri de libertate, dreptate socială și emancipare în planul valorilor spirituale.

Teoria elitelor, adică a puținilor „aleși" care, chipurile, sînt predestinați de providență să formeze gustul estetic al oamenilor muncii este, în esența ei, pe cît de reacționară pe atît de perfidă. Așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu, aceste teorii țintesc să dezarmeze și să demobilizeze forțele revoluționare, să stăvilească avîntul maselor populare în lupta lor pentru o viață mai bună, mai demnă.

Aceste teorii au ajuns la concluzii pe cît de false, pe atît de păgubitoare. Ele încearcă să reducă creația numai în sfera artei și literaturii, ignorînd creația științifică și cu deosebire creația maselor ce făuresc bunurile materiale și spirituale. Mai mult : unii teoreticieni opun creația artistică celei tehnico-științifice. O asemenea viziune nu urmărește altceva decît dezumanizarea științei, ruperea ei de viață, de interesele și idealurile popoarelor.

Iată de ce, oamenii de artă și cultură din România socialistă, oamenii de știință, muncitorii, cărturarii văd în expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu orientări fundamentale menite să propulseze și mai puternic procesul de creație în planurile sale plurivalente.

Și de această dată, secretarul general al partidului, președintele țării a ținut să evidențieze o idee cardinală : unitatea indisolubilă dintre politica internă și cea externă a partidului și statului nostru. Materializînd în mod exemplar hotărîrile Congresului al XI-lea, ale Programului partidului, ne îndeplinim nu numai o datorie sacră față de țara noastră, față de poporul nostru ci și înalta îndatorire internațională față de cauza socialismului, colaborării și păcii în lume. În acest sens, demiurgul României socialiste a ținut să sublinieze din nou : **„Numai în măsura în care fiecare țară socialistă rezolvă bine problemele dezvoltării sale sporesc forța socialismului, prestigiul și influența sa pe plan internațional."**

Pentru școala românească și slujitorii ei, strălucita expunere a secretarului general al partidului constituie o călăuză în multiple ipostaze. De la tînăra educatoare de grădiniță și pînă la profesorul universitar, expunerea este un ghid care trebuie folosit cu măiestrie pedagogică atît la catedră cît și în afara ei. Manualele și programele școlare pot și trebuie să-și îmbogățească conținutul apelînd la tezele și ideile deosebit de prețioase cuprinse în acest document de luminoasă expresie a ideologiei și politicii revoluționare a partidului nostru.

Sîntem convinși că marele detașament al dascălilor din patria noastră socialistă va fructifica din plin, în procesul instructiv-educativ, ideile-lumină care străbat magistrala expunere a celui mai iubit și stimat fiu al poporului și partidului nostru.

Peste puține zile, cînd toamna își va arăta frumusețile ei campestre, va răsuna din nou, pe tot întinsul patriei, clopoțelul de argint. Școlile își vor deschide porțile. Dascălii, elevii și studenții vor începe un nou an de muncă și învățătură. Expunerea secretarului general al partidului, președintele țării le va da tuturor un nou și puternic imbold în nobila activitate pe care o desfășoară. Ei — învățători, elevi, profesori și studenți — alături de întregul nostru popor, vor contribui din plin la împlinirea de noi realizări materiale și spirituale, menite să sporească și mai mult frumusețea și trăinicia cetății socialiste românești multilateral dezvoltate, operă măreață a brațelor și ideilor tuturor fiilor României socialiste.

George Ciudan

PROBLEME ALE FORMĂRII ELEVILOR ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI REVOLUȚIONAR

Prof. univ. dr. doc. A. Chircev

1. Premise politico-ideologice

Educarea copiilor și a tineretului în spiritul patriotismului revoluționar și al dragostei față de țară, formarea omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste și al comunismului în România, precum bine se știe, constituie unul din obiectivele majore ale învățămîntului nostru de toate gradele. Într-o formulare științifică originală, cu o remarcabilă forță de penetrație politico-ideologică, tovarășul Nicolae Ceaușescu a dăruit personalului didactic un model conceptual-aplicativ asupra dimensiunilor umanist-patriotice ale **Omului nou: erou — patriot — creator și făuritor,** dimensiuni pe care slujitorii învățămîntului sînt chemați **instruind** să le **construiască,** în personalitatea în devenire a copiilor și adolescenților. Procedînd la determinarea termenilor problemei de pe aceste poziții, cîteva întrebări-cheie se deschid de la sine.

Care sînt **caracteristicile fundamentale** ale patriotismul socialist, revoluționar — forța motrice esențială a orînduirii noastre sociale? Ce înseamnă a fi p a t r i o t, în concepția elevată a **noului umanism** promovat de partidul nostru, umanism în care pe prim plan stă omul, poporul, societatea noastră? De ce natură și factură sînt **trăsăturile de personalitate** ale omului nou, patriot și revoluționar, nu atît **în vorbe,** cît **în fapte,** în ceea ce el săvîrșește și făurește?

Răspuns la aceste și alte multe întrebări găsim în formulările de o înaltă principialitate politico-ideologică și de o excepțională clarviziune științifică, ale tovarășului Nicolae Ceaușescu, referitoare la „Caracteristicile de bază ale patriotismului revoluționar"[1]: (a) a fi patriot înseamnă **a-ți iubi țara,** a face totul pentru apărarea libertății, independenței, integrității ei teritoriale, a cuceririlor istorice revoluționare ale poporului, mergînd pînă la supremul sacrificiu — dăruirea vieții în lupta pentru păstrarea nestirbită a acestor drepturi și cuceriri; (b) **devotamentul profund** și **dragostea fierbinte** față de țară sînt expresia **îndatoririlor de onoare** ale fiecărui cetățean-patriot față de glia strămoșească și ființa națională a poporului, precum și față de noua noastră orînduire socială; (c) a fi patriot înseamnă a trăi **sentimentul răspunderii,** al **prețuirii, admirației, mîndriei** și **respectului** față de trecutul glorios de luptă al neamului, înseamnă năzuința arzentă și hotărîrea fermă de a-ți aduce contribuția la progres, prin cuceririle științei și culturii, pentru cauza înfloririi României socialiste; (d) în spiritul ideologiei și al politicii partidului nostru în **problema națională,** a fi patriot înseamnă a lupta pentru **solidaritate internațională** și **prietenie între popoare,** pentru cauza **păcii** și a **colaborării** cu toate popoarele lumii, pentru deplina **egalitate în drepturi** a oamenilor muncii de pretutindeni fără discriminări naționale și rasiale; (e) expresie a patriotismului revoluționar este și **atașamentul total față de politica partidului nostru,** care corespunde pe deplin intereselor supreme ale statului și nevoilor vitale ale întregii națiuni socialiste; (f) realizarea unui autentic patriotism revoluționar — dată fiind unitatea dialectică între **socialism** și **patriotism** — nu este posibilă fără lupta pentru **făurirea societății socialiste** și lupta pentru **eliberarea națională și socială,** pentru **independență** și **suveranitate,** luptă al cărei stegar a fost și este Partidul Comunist Român[2].

Avînd în față aceste caracteristici de bază ale patriotismului revoluționar, din punct de vedere **educațional** se pune problema **obiectivelor** ce-i revin școlii, în egală măsură organizațiilor de masă a copiilor (Organizației pionierilor și organizației Șoimii patriei) în scopul formării

1. NICOLAE CEAUȘESCU, România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 13, Ed. politică, București, 1977, p. 67—69.

2. NICOLAE CEAUȘESCU, România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 8, Ed. politică, 1973, p. 411.

moral-patriotice a tinerelor vlăstare, menite să ducă mai departe făclia progresului economic și cultural al României socialiste. Cum trebuie să acționeze personalul didactic în predarea disciplinelor școlare, pe de o parte, cum să dirijeze activitatea detașamentelor/unităților de pionieri, pe de altă parte (inclusiv și a grupelor de șoimi) — în vederea formării și dezvoltării conștiinței și conduitei patriotice a copiilor ?

2. Structura, conținutul și dinamica patriotismului socialist

Ne dăm seama de multitudinea și complexitatea aspectelor, de ordin psihologic, psihogenetic, pedagogic, la care ne angajează orice fel de încercare de a găsi soluții la problemele mai sus formulate.

a. Analiza structurii și a conținutului. Un prim pas făcut în această direcție ar fi să stabilim, prin analizele efectuate, structura și conținutul „ansamblului funcțional" numit patriotismul socialist, în care componentele **cognitive, afectiv-motivaționale și acțional-caracteriale** se unifică într-un sistem de variabile psihice **organizate ierarhic** după principiul piramidei cu multiple nivele. Aceasta ar fi o analiză de **ordin psihologic** menită a pune în evidență locul patriotismului revoluționar în structura personalității omului nou, animat de înalte **idealuri patriotice.** La un nivel superior de realizare politico-ideologică și social-morală a personalității, putem admite că există o deplină concordanță între conștiința patriotică și conduita patriotică. Concordanța se produce între ceea ce membrul comunității umane socialiste **știe** despre patrie, ceea ce **simte** pentru patrie și ceea ce **face** pentru măreția și strălucirea patriei noastre socialiste.

Orientarea politico-ideologică și conținutul psihologic al **conștiinței patriotice** îl formează cunoștințele ideologice comuniste, reprezentările, noțiunile și judecățile de valoare moral-patriotice. De asemenea, orientarea și conținutul îl formează și sentimentele, atitudinile și convingerile patriotice-socialiste. Toate aceste variabile psihice sînt expresia **interiorizată** a **sistemului de relații** de producție și social-morale, în care se integrează toți membrii patriei socialiste.

Cît privește **conduita patriotică,** expresia ei **obiectivată** o constituie totalitatea faptelor și acțiunilor săvîrșite de patrioții luminați pentru progresul și realizarea marilor opțiuni ale națiunii socialiste. În felul acesta, conținutul subiectiv al conștiinței se materializează în acțiuni patriotice obiective. Unitatea dialectică, interfuncțională, între cei doi termeni rezidă în faptul că prin conștiință este **reflectată cognitiv** și **valoric,** iar prin conduită patriotică este **transformată** realitatea socialistă. Iată cum patriotismul revoluționar devine **forța motrice fudamentală** a orînduirii noastre sociale.

b. Aspectele psihogenetice. Cum se produce dezvoltarea și cum se ajunge la egalarea personalității omului nou, respectiv a concordanței amintite între conștiința și conduita patriotică, pe parcursul perioadelor evolutive, în procesul educației moral-patriotice a tinerelor vlăstare ? Aceasta este o problemă de **ordin psihogenetic.** Este absolut necesară studierea și cunoașterea dinamicii procesului de devenire a conștiinței și conduitei în perioadele copilăriei, pre- și a adolescenței. Precum bine se știe, fără această cunoaștere și fundamentare psihogenetică, fiind suspendată în gol, nici un fel de influență pedagogică nu dobîndește eficiență formativă. (În cazul dat, ciclului învățămînt-cercetare-producție — „producția finită" fiind elevii/pionierii, cu un nivel adecvat de maturizare a conștiinței/conduitei patriotice — i se deschide cel mai fructuos domeniu de aplicare).

În adevăr, în sfera formării moral-patriotice, prezintă o valoare de axiomă afirmația că „nu se poate trece la stadiul **următor** al dezvoltării, dacă nu a fost străbătut stadiul **precedent".** Ignorarea acestei legități aduce după sine riscul de a acționa „dincoace", „dincolo" sau „alături" de personalitatea copilului, de îndată ce nu știm **nivelul** la care el a ajuns în **devenirea** sa moral-patriotică. Spre ilustrare să ne referim la două exemple, menite a pune în evidență „treptele evolutive" pe care le parcurge formarea moral-patriotică în domeniul cognitiv și în cel afectiv-motivațional, după principiul organizării ierarhice a însușirilor de personalitate.

Astfel, în **domeniul cognitiv,** dacă pornim de sus în jos (pe treptele „scării psihogenetice") vom putea forma la copii **judecăți/evaluări** moral-patriotice, numai după ce ei au luat în stăpînire **noțiunile** corespunzătoare despre patrie. (Ce este patria în multiplele ei semnificații : geografică, demografică, etnografică, economică, politică, socială, culturală etc.). Se înțelege de la sine că toate aceste judecăți/evaluări se pot produce în mintea elevilor/pionierilor numai dacă operațiile intelectuale de analiză, sinteză, comparație, generalizare au fost elaborate în experiența lor cognitivă anterioară. Tot așa, formarea noțiunilor multiple și variate despre patrie este psihogenetic precedată de **perceperea** și, pe această bază, pe **reprezentarea** (mai mult sau mai puțin generalizată) a tot ceea ce se referă la patria comună în aspectele mai sus-menționate (geografic, demografic, economic, politic, istoric etc.). Dacă se procedează la enumerarea treptelor evolutive de jos în sus, atunci se obține un lanț de variabile

psihice cognitive, succesiv progresive, toate referitoare la patrie ca obiect al cunoașterii :

1. **percepții** → 2. **reprezentări** → 3. **noțiuni** → 4. **judecăți** → 5. **evaluări** (vezi la anexă **reprezentarea diagramatică** a reprezentării ierarhice a componentelor **cognitive** ale sentimentului patriotismului socialist : A.Ccg → P→R→N→J→Ev).

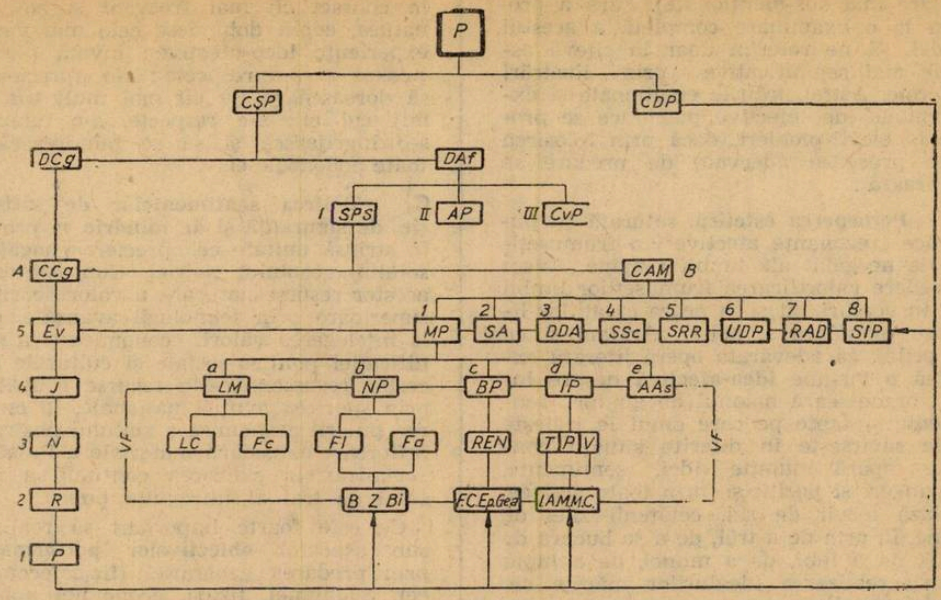
Trebuie să observăm că, deși preliminar, acest model nu are un caracter pur speculativ-deductiv, chiar dacă este susceptibil de unele ameliorări, completări și rectificări. În orice caz, tratarea psihogenetică a obiectivelor educaționale în spiritul patriotismului socialist ne arată ce anume **trebuie să formăm la elevi (natura proceselor cognitive) și** în ce ordine se succed **aceste variabile psihice în mod necesar, legic. Potrivit principiului organizării ierarhice, așa cum am încercat să arătăm, aceste variabile se situează, sub aspectul complexității și al succesiunii, pe diverse trepte sau stadii ale dezvoltării, potrivit unei structuri piramidale. Nivelele aflate mai jos și inițiale din punct de vedere psihogenetic (percepțiile și reprezentările despre patrie) ne conduc spre treptele mijlocii (noțiunile despre patrie), după care devine posibilă trecerea spre fazele superioare (judecățile/evaluările despre patrie).**

Nu este greu de văzut că, față de prototipul tradițional, tratarea în perspectivă psihogenetică a obiectivelor formării moral-patriotice în domeniul cognitiv se întemeiază pe **realitatea psihologică** a copilului, în rolurile pe care el le realizează ca „elev" și „pionier". Este adevărat că la prima vedere copiii au de asimilat roluri duble : de **elev** și de **pionier.** În realitate însă se tinde spre integrarea celor două roluri în aceeași realitate psihologică a copilului devenit „elev-pionier". Se poate spune că același lucru se întîmplă și în ceea ce privește formarea moral-patriotică în **domeniul afectiv-motivațional.** Sentimentul patriotismului socialist este constituit dintr-un ansamblu de componente și subcomponente **ideo-afective** structurate ierarhic. Aceste „elemente" constitutive nu sînt juxtapuse în structura sentimentului patriotic. Dimpotrivă, ele se află într-o relație interfuncțională, specifică fiecărei etape date de dezvoltarea moral-patriotică a elevilor. În această dezvoltare se poate întîmpla, sub influența acțiunilor formative, ca unele componente și subcomponente să se „maturizeze" mai curînd decît altele. Dar, pe parcursul școlarității are loc aducerea, oarecum, la „numitor comun", a experienței ideo-afective particularizate. Se produce organizarea structurată, integrarea și unificarea internă a tuturor elementelor constitutive ale patriotismului socialist, într-un sentiment ferm, stabilizat, generalizat, personalizat (definitoriu pentru fiecare subiect psihologic în parte).

Dacă procedăm la o examinare mai analitică a **componentelor** patriotismului socialist, în expresia lor ideo-afectivă, putem obține o schemă de variabile psihice situate la același nivel evolutiv, prezentînd același grad de complexitate ; 1. **mîndrie patriotică** → 2. **sentimentul de admirație** → 3. **dragoste/devotament/abnegație** → 4. **spirit de sacrificiu** → 5. **sentimentul respectului și al răspunderii** → 6. **ura față de dușmanii patriei** → 7. **resentimente/aversiune/dispreț** față de cei care încalcă normele eticii și ale echității socialiste → 8. **sentimentul internaționalismului proletar** (vezi la anexă **reprezentarea diagramatică** a organizării ierarhice a componentelor/subcomponentelor laturii afectiv-motivaționale a sentimentului patriotismului socialist : **I. SPS—B.CAM).**

Desigur această listă a componentelor este mai mult aproximativă și nu se încheie definitiv. Ea ar putea fi completată și cu alte variabile ideo-afective, la care nu ne-am mai referit. Mai precizăm că ordonarea numerică a componentelor este convențională, fără a avea o semnificație valorică sub aspectul priorității sau importanței lor. Pentru formarea moral-patriotică a elevilor toate componentele au egală importanță. Cu toate că în structura patriotismului revoluționar aceste componente se află în relație interfuncțională, așa cum s-a mai spus, totuși ele reprezintă variabile distincte, ireductibile unele la altele. Astfel, mîndria patriotică nu este tot una cu dragostea/devotamentul/abnegația, spiritul de sacrificiu ș.a.m.d.

Afirmația de mai sus pare a reedita unele locuri comune. Ea însă dobîndește sens major, dacă o raportăm la problematica obiectivelor formative concretizate în planurile de lecții și anume partea referitoare la „scopul educativ". A înscrie, de pildă, în planul de lecție drept scop „educarea la elevi a patriotismului socialist..." (indiferent de materia de specialitate) înseamnă de fapt a nu vedea clar și a nu defini precis obiectivele formative. Pentru a-i educa pe elevi în spiritul patriotismului revoluționar este absolut necesar să procedăm la delimitarea componentelor acestuia, într-un caz a mîndriei patriotice, în altul a admirației, a dragostei, devotamentului ș.a.m.d. Aceasta și în funcție de conținutul materiei predate (așa cum se va arăta la paragraful următor — 3). Pe de altă parte, un asemenea scop nu poate constitui un obiectiv realist pentru o singură lecție. Dacă patriotismul socialist va fi cultivat la elevi, de bună seamă el va fi rezultatul unui ansamblu de influențe : exercitate de diverse discipline școlare, de activități în afară de clasă și extrașcolare etc.



Reprezentarea diagramatică a structurii S P S în relație cu conținutul învățămîntului

Patriotismul socialist nu se poate educa la modul general, abstracție făcînd de conținutul său psihologic. Patriotismul socialist înglobează toate componentele mai sus-amintite și drept urmare se cuvine ca planurile de lecții (la diferite materii) să înscrie diferențiat toate aceste componente în termeni de **obiective educaționale** (mîndrie, admirație, dragoste, devotament, abnegație etc.). Numai fundamentată pe acest principiu psihogenetic educația moral-patriotică a elevilor se va elibera de modelul tradițional, prescriptiv și declarativ, ineficient sub aspect formativ. Ca și în domeniul cognitiv, la fel și în domeniul ideo-afectiv nu putem forma nimic la elevi, dacă **nu știm** ce anume dorim să formăm. Iată cum, și de data aceasta, **definirea obiectivelor** devine o problemă de prim ordin, atît pentru teoria educației moral-patriotice, cît și pentru practica școlară/pionierească.

Cele arătate cu privire la sentimentul patriotismului socialist în ansamblu (parte componentă a conștiinței patriotice) sînt valabile și pentru fiecare din componentele sale în parte (mîndrie patriotică, admirație, dragoste, devotament etc.). Prin conținutul lor ideo-afectiv aceste componente sînt constituite din numeroase și variate subcomponente. De pildă, sentimentul de **mîndrie patriotică** cuprinde două mari subcomponente. Una este de natură **cognitivă :** obiectele de referință ale mîndriei patriotice (lucruri, locuri, persoane, figuri/evenimente istorice, instituții sociale, valori artistice/culturale, categorii etice ș.a.m.d.). Cealaltă este de natură afectivă : **ansamblul** trăirilor emoționale generate de obiectele respective de referință. Subcomponentele menționate se află într-o relație dinamică funcțională, caracteristică pentru fiecare perioadă de devenire moral-patriotică a elevilor-pionieri. Pe parcursul stadiilor dezvoltării această variabilă ideo-afectivă, mîndria patriotică, se integrează treptat sentimentului patriotismului socialist, formînd un „ansamblu funcțional" în care se încorporează și toate celelalte componente și subcomponentele lor (admirație, dragoste, devotament etc. față de patria socialistă).

3. Corelația dintre obiective și conținutul învățămîntului.

Această analiză devine mai explicită, dacă stabilim legăturile necesare între subcomponentele sentimentului de mîndrie patriotică și conținutul învățămîntului, respectiv, disciplinele școlare asimilate de către elevi. Astfel, avem posibilitatea să punem în evidență modul în care apar și se dezvoltă, în contextul procesului pedagogic viu, trăirile emoționale specifice : estetice, sociale, politico-morale — integrate sentimentului de mîndrie patriotică. Conținutul ideo-afectiv al subcomponentelor acestui sentiment se diferențiază în dependență de materiile respective de specialitate : limba și literatura română, botanica, zoologia, biologia, istoria patriei, geografia (fizică/economică) a patriei, chimia, fizica, științele umanistice, potrivit planurilor respective de învățămînt. (A se vedea la „Anexă" încercarea autorului de a reprezenta diagramatic această relație între subcompo-

nentele mîndriei patriotice și disciplinele școlare mai sus-menționate). Fără a proceda la o examinare completă a acestui model, să ne referim doar la cîteva aspecte mai semnificative prin ilustrări concrete. Astfel, trăirile emoționale și experiențele ideo-afective patriotice se produc la elevii-pionieri, dacă prin folosirea unor procedee adecvate de predare se realizează :

a) **Perceperea estetică,** saturată cu puternice „rezonanțe afective", a frumuseților de neegalat ale limbii române. Avem în vedere valorificarea frumuseților limbii atît în versuri, cît și în proza creațiilor literare (populare și culte). Arătam și cu alt prilej, că adevărata operă literară exprimă o viziune **ideo-afectivă** despre lume ; organizează noianul de gînduri, sentimente și fapte pe care omul le trăiește și le săvîrșește în diferite situații concrete ; apără anumite idei, sentimente, convingeri și poziții și, prin toate acestea, inițiază elevii de azi, cetățenii zilei de mîine, în arta de a trăi, de a se bucura de viață, de a iubi, de a munci, de a lupta pentru realizarea idealurilor măreție ale patriei socialiste.

Considerate sub aspectul potențialului educațional intrinsec, nu orice fel de scrieri literare incluse în programele și manualele școlare dispun de valențe formative reale, autentice. De unde apare necesitatea de a se proceda **selectiv** în programarea **conținutului,** în direct raport cu **obiectivele** educației patriotice, ceea ce din păcate nu se întîmplă în toate cazurile. A preda la lecții bucăți literare nesemnificative, înseamnă a irosi în mod nepermis eforturile intelectuale ale elevilor, înseamnă a nu le fructifica potențialul creativ în domeniul ideo-afectiv. Se poate spune că o predare de acest gen duce la o asimilare sterilă, care echivalează cu tipul de „învățare — minus formarea moral-patriotică".

b) **Receptarea conștientizată** și **evaluarea estetică** a frumuseților **naturii patriei** (peisajele montane, flora, fauna etc.), generează emoții și sentimente de mîndrie patriotică, de îndată ce predarea cunoștințelor de botanică, zoologie, biologie, geografie etc. nu se limitează numai la o „seacă" transmitere de informații ce se adresează în exclusivitate memoriei, ci înflăcărează imaginația elevilor, le trezește reacții emoționale puternice, datorită resurselor ideo-afective de care dispune, și la care face apel profesorul de specialitate. Explicația și demonstrația, chiar dacă nu îmbracă forma dogmatismului verbal și ilustrat, totuși nu constituie mijloace suficiente. Participarea nemijlocită a elevilor-pionieri la diverse activități practice și la manifestări cu conținut patriotic — prin care aceștia contribuie la îngrijirea, gospodărirea, protejarea mediului natural ambiant — se știe că au devenit cele mai eficiente mijloace de educare a mîndriei patriotice în școala noastră și în organizațiile de copii. În adevăr, în contact cît mai frecvent și activ cu natura, copiii dobîndesc cele mai variate experiențe ideo-afective : învață s-o cunoască și s-o respecte ; s-o aprecieze și să dorească să fie cît mai mult timp în mijlocul ei ; s-o respecte, s-o iubească, s-o îngrijească și să se mîndrească de toate podoabele ei.

c) **Trăirea sentimentelor de satisfacție, de siguranță și de mîndrie** se produce în strînsă unitate cu aprecierea **bogățiilor** solului/subsolului patriei. Cunoașterea acestor resurse naturale, a valorificării lor superioare prin tehnologii avansate, duce la înțelegerea valorii economice și a semnificației politico-sociale și culturale a acestor resurse. Aceste resurse contribuie, prin sporirea avuției naționale, la creșterea puterii economice a statului nostru, la înflorirea bunăstării materiale a României socialiste, la ridicarea continuă a nivelului de trai al întregului popor.

Ce este foarte important să realizăm, sub aspectul **obiectivelor performative,** prin predarea geografiei (fizice/economice), a chimiei, fizicii, economiei politice, socialismului științific și a celorlalte materii ? Întrebarea nu este nouă, după cum nici răspunsul nu poate fi inedit. Cu toate acestea, în practica predării mai întîlnim situații care lasă mult de dorit, în ce privește „producerea" performațională a proceselor ideo-afective de tipul mîndriei patriotice, ca de altfel și a celorlalte componente ale patriotismului socialist. Se știe, iar metodicile de specialitate aduc formulări explicite, că odată cu dobîndirea informației transmise este absolut necesar ca elevii să trăiască emoții și sentimente generate de conștiința faptului că datorită folosirii raționale a resurselor naturale patria noastră se dezvoltă într-un ritm accelerat, egalînd și depășind multe alte țări, lucru recunoscut de diferitele foruri și organisme internaționale, pe bază de documente oficiale și date statistice. Astfel, elevii **învață să se mîndrească,** știind că România socialistă se situează în rîndul țărilor care realizează spectaculoase mutații în sfera progresului economic, tehnic, social și cultural. Mai mult decît atît. Mîndria patriotică mobilizează elevii la eforturi sporite la învățătură, le proiectează năzuințele/aspirațiile **actuale** spre un **viitor** mai îndepărtat, în care ei vor trăi și vor munci cu entuziasm, servind cu abnegație și dăruire de sine interesele comunității umane socialiste. În felul acesta putem vedea cum, mîndria patriotică — proces **psihologic subiectiv,** dobîndește prin efectele **performative** ale disciplinelor școlare, o **orientare politico-morală** și o fundamentare **obiectivă** pe faptele realității socialiste. Acesta este un criteriu de seamă pentru determinarea mîndriei patriotice **autentice,** în deosebire de **falsa mîndrie,** rodul pasiunii oarbe, iar nu al unei minți lucide, controlată de spirit critic.

Se înțelege de la sine că prezintă un interes deosebit, să cunoaștem natura și originea influențelor **deformative** care generează mîndria șovină (în formele de expresie mai sus arătate) în vederea înlăturării și prevenirii efectelor nocive ale acestor influențe. Educarea elevilor-pionieri în spiritul **păcii, respectului** și **înțelegerii** reciproce între popoare constituie o barieră impenetrabilă, o stavilă de netrecut, pe care patriotismul revoluționar o ridică în fața naționalismului șovin, indiferent de sursele care îl alimentează.

d) Un ultim aspect la care ne oprim în analizele inițiate, **se referă la valențele** formative ale **Istoriei patriei** — disciplină cu excepționale resurse educaționale în sfera mîndriei patriotice autentice. În reprezentarea diagramatică anexată, **conținutul** istoriei (antice, medii, moderne și contemporane) este pus în corelație cu modul **de a cunoaște** și **de a trăi emoțional, trecutul** și **prezentul** (mîndrie, admirație, recunoștință etc.), precum și de a **proiecta** cognitiv-afectiv **viitorul** patriei socialiste de către elevii-pionieri. Să procedăm în continuare la o examinare succintă a acestor aspecte. Pe de o parte, studiul istoriei patriei relevează elevilor dimensiunile **orizontului temporal,** în sensul orientării lor **retrospective** spre trecut și al orientării **prospective** (anticipative) spre viitor. Pe de altă parte, orientarea temporală în trecutul mai mult sau mai puțin îndepărtat are un efect „proactiv", iar orientarea anticipativă are un efect „retroactiv". Aceste efecte exercită, în amîndouă cazurile, o influență pozitivă asupra tuturor dimensiunilor moral-patriotice ale personalității elevului *.

Datele observației curente, precum și cercetările psihologice atestă importanța pe care o prezintă pentru dezvoltarea personalității copilului, această **orientare proiectivă** în viitor, a imaginii de sine. Este cert că ceea ce doresc să devină copiii, că personajele **(rolurile socio-profesionale)** pe care tind să și le apropie, exercită o influență benefică asupra formării lor în etapa prezentă. Toate aceste roluri spre care sînt atrași, ca de un magnet, devin pentru copii adevărate **modele de viață.** Năzuind să le adopte, aceste modele au un efect performativ asupra modului de a gîndi, de a simți și de a acționa a elevilor-pionieri.

Pentru a explicita cele arătate mai sus, vom recurge la un limbaj descriptiv, deoarece nu se poate spune că în domeniul afectiv-motivațional dispunem de o terminologie menită să satisfacă cerințele rigurozității științifice ca în alte domenii (de pildă, în cel cognitiv). Astfel, istoria îi învață pe elevi **să înțeleagă** că patria este trecutul, prezentul și viitorul poporului. Ea este limba lui maternă, este cultura lui specifică, este lanțul de răscoale și revoluții pe care le-a înfăptuit, este opera de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea spre comunism (componenta cognitivă).

Prin studiul istoriei — antice, medii, moderne și contemporane — elevii află : **de unde** venim și **încotro** ne îndreptăm, **cum am fost** și **ce vom deveni,** datorită eforturilor creative ale prezentului. Studiul evenimentelor și al marilor figuri istorice din trecut, cunoașterea luptelor eroice și a sacrificiilor uriașe ale strămoșilor noștri care au apărat libertatea, independența, dreptatea socială și ființa națională a poporului, aprecierea a tot ceea ce se edifică azi și se proiectează pentru măreția zilei de mîine în domeniul construcției socialiste —, toate aceste realități istorice valorificate educațional, cultivă la elevi diverse componente ale patriotismului socialist, din care face parte și sentimentul de mîndrie patriotică (componenta ideo-afectivă).

Prin urmare, cu cît elevii vor cunoaște mai profund **trecutul** istoric, cu atît vor înțelege mai bine realizările **prezente** (ale construcției socialiste) fiind pregătiți mai temeinic pentru a participa activ la făurirea **viitorului** glorios al patriei socialiste.

Rezultă din cele arătate că educarea mîndriei patriotice, ca de altfel și a tuturor celorlalte variabile ale patriotismului revoluționar, constituie un proces extrem de complex și pluridimensional : de organizare, elaborare și dezvoltare cognitiv-afectivă a elevilor. Desigur, pe treptele psihogenetice timpurii ale mîndriei patriotice, înregistrăm la copii impresii concrete mai mult sau mai puțin dispersate, dublate de reacții emoționale relativ elementare, generate de contactul nemijlocit cu producțiile literare (culte/folcloristice), cu natura patriei (frumusețile/bogățiile ei), cu istoria patriei (trecutul/prezentul/viitorul) ș.a.m.d. Cu timpul, pe măsura îmbogățirii, organizării și structurării experienței cognitive și afective, sentimentul mîndriei patriotice parcurge, mai departe, alte trepte evolutive, pînă ajunge la o relativă **maturizare** politico-ideologică și psiho-socio-culturală, accesibilă vîrstei elevilor-pionieri.

La acest nivel de dezvoltare putem afirma că mîndria patriotică prezintă următoarele două categorii de note definitorii : cognitive și afective. Cît privește variabilele **cognitive,** noțiunile despre patrie dobîndesc un mai ridicat grad de generalizare (sfera) și de abstractizare (conținutul), la fel ca și judecățile/evaluările referitoare la patrie. Sub aspectul variabilelor **afective,** trăirile emoționale se **unifică** și se **stabilizează** sub forma unui sentiment consolidat și generalizat. Mîndria patriotică tinde să reflecte conținutul și să îmbrace forma unui

* Dimensiunile amintite sînt situate la diverse nivele: mîndrie patriotică . . sentimentul patriotismului socialist . . conștiința patriotică (vezi „Anexa": 1. MP . . A.CCg/B.CAM . . I.SPS . . CSP).

sentiment activ, eficient și mobilizator, în sensul că devine un **factor motivațional** al faptelor de conduită patriotică realizate în prezent, precum și a celor proiectate spre a fi săvîrșite în viitor.

Faptul acesta atestă că elevii dispun de **capacitatea** de a înțelege, de a evalua și trăi emoțional trecutul și prezentul istoric, precum și de a anticipa și trăi ideo-afectiv viitorul : proiectarea transformărilor realității socialiste în spațiul temporal mai îndepărtat. Formarea acestei capacități constituie un foarte important obiectiv al pregătirii tineretului pentru muncă și viață activă, pentru realizarea viitorului lor rol socio-profesional.

4. Putem spune în rezumat și concluzia că :

a) Numai o analiză de pe poziții politico-ideologice, psihologice și socio-culturale poate să pună în evidență **determinantele** patriotismului revoluționar, socialist. Această analiză ne dezvăluie existența unor **componente** și **subcomponente** (variabile psihice cognitive, afectiv-motivaționale și acționale) structurate după principiul **organizării ierarhice, piramidale,** a elementelor constitutive.

b) Sub aspect pedagogic, aceste variabile se pot „traduce" în termeni de **obiective educaționale** (performative). Obiectivele sînt eficiente numai dacă rezultatele obținute sînt cele așteptate, dacă ele apar ca efect al influențelor exercitate asupra elevilor-pionieri.

c) Realizarea obiectivelor performative se cuvine să fie fundamentată pe **principiul dezvoltării** (psihogenetic). Pornim de la treptele inițiale, pășim spre cele mijlocii și ne ridicăm la cele terminale ale componentelor cognitive/afectiv-motivaționale/acționale ale sentimentului patriotismului socialist. Nu putem trece la treapta următoare dacă sărim peste treapta precedentă. Ar însemna să ignorăm „realitatea psihologică" a subiectului educației patriotice.

d) Formarea sentimentului patriotic în genere și a sentimentului de mîndrie patriotică în speță, se produce în strînsă unitate cu predarea/asimilarea **conținutului** materiilor de specialitate. Aceste materii oferă elevilor-pionieri un conținut informațional despre patrie extrem de bogat. Selectat după criteriul **valențelor formative,** acest conținut va fi reflectat cognitiv și ideo-afectiv, constituind diverse variabile psihice încorporate, dinamic și funcțional, diverselor subcomponente și componente ale sentimentului patriotismului socialist.

e) În încercarea de față ne-am limitat la examinarea mai analitică numai a unei singure componente a sentimentului patriotismului socialist, numai la sentimentul de mîndrie patriotică[4]. Socotim însă că în mod similar se poate proceda și în cazul celorlalte componente : sentimentul de admirație, dragoste/devotament/abnegație, spirit de sacrificiu ș.a.m.d. Firește, chiar dacă modelul preliminar este dat, o asemenea încercare își așteaptă împlinirea neamînată, spre a se putea ajunge la o imagine de ansamblu asupra tuturor componentelor și subcomponentelor sentimentului patriotismului revoluționar.

Pășind mai departe în direcția acelorași căutări, devine necesară elaborarea unor modele adecvate și pentru celelalte componente ale **conștiinței patriotice.** Avem în vedere **convingerile** și **atitudinile** patriotice. Aceste variabile interrelaționate dinamic cu componentele **conduitei patriotice** se organizează ierarhic și structurat în profilul moral-patriotic al personalității elevului-pionier.

---

4. **Lista de abrevieri** (vezi ANEXA). **P** = persoana; **CSP** = conștiința patriotică; **CDP** = conduita patriotică; **DCg** = domeniul cognitiv; **DAf** = domeniul afectiv; **I.SPS** = sentimentul patriotismului socialist; **II.AP** = atitudini patriotice; **III.CvP** = = convingeri patriotice; **A.CCg** = componenta cognitivă; **1.P** = percepții; **2.R** = reprezentări; **3.N** = = noțiuni; **4.J** = judecăți; **5.Ev** = evaluări; **B.CAM** = componenta afectiv-motivațională; **1.MP** = mîndrie patriotică; **2.SA** = sentimentul de admirație; **3.DDA** = dragoste, devotament, abnegație; **4.SSc** = spirit de sacrificiu; **5.SRR** = sentimentul respectului/răspunderii; **6.UDP** = ura față de dușmanii patriei; **7.RAD** = resentimente, aversiune, dispreț față de cei care încalcă normele morale; **8.SIP** = sentimentul internaționalismului proletar; **a.LM** = limba maternă; **b.NP** = natura patriei; **c.BP** = bogățiile patriei; **d.IP** = istoria patriei; **e.AAs** = alte aspecte; **VF** = valențe formative; **LC** = literatură cultă; **Fc** = folclorul; **Fl** = flora; **Fa** = fauna; **REN** = ramurile economiei naționale; **TPV** = trecutul/prezentul/viitorul patriei; **B-Z-Bi** = = botanica, zoologia, biologia; **F.C.Ep.Geo** = fizica, chimia, economia politică, geografia; **IAMMC** = = istoria antică, medie, modernă, contemporană.

MISIUNEA PROFESORULUI DE ISTORIE*

Prof. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R.S.R.

În mod curent, această importantă problemă se rezolvă prompt prin soluții la diferite nivele, uneori fără suficientă acoperire științifică. Aceasta-i tragedia pedagogiei, că problemele ei lasă impresia unor teme simple care pot fi rezolvate de oricine fără o temeinică pregătire științifică.

Alteori, această problemă a fost obiectul de cercetare al unor oameni avizați care au văzut în ea o multiplicitate de teme și anume: tema esenței funcționale a istoriei; aceea a misiunii profesorului de istorie în genere, aceea a misiunii profesorului de istorie pe grade sau trepte de învățămînt și pe tipuri de școli și, în fine, aceea a înarmării acestui profesor cu metode și mijloace didactice educative cu ajutorul cărora el să-și poată ridica munca sa la condiția de „misiune", de „apostolat".

Să încercăm acum în contextul acestor lămuriri să abordăm problema misiunii profesorului de istorie în școala românească în lumina Directivelor ideologico-politice formulate de cel de-al XI-lea Congres al P.C.R., de Programul partidului, de Congresul educației politice și al culturii socialiste.

În legătură cu tema esenței funcționale a istoriei de azi, în științele pedagogice sînt prezente, vii și active, următoarele teze:

— istoria este una din cele mai însemnate materii de studiu în școală;

— istoria este memoria sau depozitul cunoștințelor noastre despre trecutul poporului nostru și despre acela al celorlalte popoare;

— istoria este știința care indică liniile generale de dezvoltare, înlesnind posibilitatea de a făuri o viziune prospectivă a dezvoltării poporului român și a celorlalte popoare;

— istoria concepută pe baze științifice conduce pe fiecare popor la conștiința de sine, îl face să vadă locul lui între celelalte popoare.

Aceste idei cu privire la esența funcțională a istoriei reclamă numaidecît un profesor cu optică filozofică largă și cu o vie putere de reflexiune. În ce privește misiunea profesorului în genere în școala românească atît observațiile specialiștilor, cît și ancheta noastră în această chestiune ne-a condus la un răspuns complex.

Unele cadre didactice consideră că profesorului de istorie îi revine sarcina de a prezenta elevilor cunoștințe și noțiuni despre trecutul poporului nostru și despre trecutul popoarelor de pe glob, iar odată cu aceasta cunoștințe despre legile, fenomenele istorice și despre liniile generale de dezvoltare a poporului român și a celorlalte popoare. Printr-o astfel de abordare, aceștia dovedesc că privesc în mod limitat istoria de pe poziția pedagogiei intelectualiste, punînd accentul pe memorarea de cunoștințe.

Alte cadre didactice, mult mai numeroase, au găsit că această înțelegere nu este suficientă, adăugînd că profesorului de istorie îi revine importanta sarcină de a folosi lecțiile și alte forme de activitate didactică pentru a face prin ele nu numai comunicări de informații ci, îndeosebi, de a educa, exprimînd un deziderat formulat încă de Platon, marele filozof grec din secolul al IV-lea înaintea erei noastre, în „Republica" în termenii: „adevăratul profesor este acela care reunește în ființa lui pe profesor și educator". Alți profesori au completat acest răspuns cu o dublă precizare:

Prima: Profesorul de istorie să urmărească prin acțiunile sale dezvoltarea potențialului psihic al școlarilor, adică dezvoltarea inteligenței, a sentimentelor, inclusiv dezvoltarea iubirii de limbă și cultură, de patrie și popor.

* Această comunicare a fost prezentată de autor în ședința din 12 martie 1978, la care au participat profesorii de istorie din Municipiul București.

A doua : În cursul lecțiilor și al altor modalități de prezentare a faptelor istorice, profesorul să se străduiască a forma **gîndirea istorică** a școlarilor, adică dispoziția elevilor de a căuta cauzele fenomenelor istorice, precum și spiritul de **probitate științifică** sau de **onestitate științifică,** dispoziția elevilor de a-și întemeia afirmațiile lor de ordin istoric pe date concrete, documentare. Misiunea aceasta presupune un profesor bine pregătit și dispus să-și elaboreze cu mare atenție lecțiile sale și alte acțiuni de urmărire și înțelegere a fenomenului istoric.

Deosebit de cele două categorii de profesori s-a prezentat o a treia categorie care a încercat un răspuns mai evoluat la întrebarea „ce misiune are profesorul de istorie în școală". Aceștia, într-o primă ordine de idei, au căutat să lămurească noțiunea de „misiune", conchizînd următoarele : termenul de misiune care vine de la verbul latin mitto,-ere, înseamnă a trimite pe cineva să împlinească o sarcină specială, a-i da o chemare pentru un rol deosebit pe care să-l îndeplinească cu însuflețire. În această ordine de idei, ei au adăugat că se cere a fi lămurită sarcina și rolul deosebit al profesorului de istorie în școala de azi.

Adoptînd acest punct de vedere, observăm că misiunea profesorului de istorie a evoluat, înregistrînd de-a lungul timpului trei momente importante. Astfel, la începuturile școlii, profesorii de istorie considerau drept sarcină de frunte aceea de a face biografia domnilor, regilor, împăraților, monarhilor și istoria războaielor, căutînd să impresioneze pe elevi prin sublinierea calităților personale ale diferiților conducători politici.

Cu începutul secolului al XIX-lea a intervenit însă o schimbare, în sensul că acum se afirmă un nou gen de istorie : istoria statelor și popoarelor, a economiei și culturii lor, a literelor și artelor lor etc., de unde și o nouă misiune a profesorului de istorie : să intereseze pe elevi pentru această nouă istorie. În acest spirit și-au scris la noi operele de istorie A. D. Xenopol, N. Iorga și alții.

Acestui mod de a concepe misiunea profesorului de istorie a început să i se substituie un alt mod, cu deosebire în gîndirea socialist-științifică, pornindu-se de la teoria că masele sînt cele care fac istoria și nu personalitățile și că factorul economic este acela care determină evoluția societății.

Noul mod de a înțelege și învăța istoria este acela de a face din această disciplină o istorie a maselor și nu a personalităților, profesorului revenindu-i datoria de a-i forma pe elevi cu concepția materialist-dialectică despre istorie. În acest scop ne vom referi îndeosebi la Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R., la documentele Congresului educației politice și al culturii socialiste.

Cercetarea atentă a acestui valoros material de orientare și îndrumare ne-a pus în fața unor luminoase directive privitoare la misiunea profesorului de istorie în etapa actuală.

Acesta are datoria să predea istoria patriei noastre pentru a dezvolta în școlari recunoștință și prețuire față de înaintașii noștri care, cu sacrificii și jertfe uriașe, au apărat ființa națională a poporului, au purtat steagul luptei pentru libertate și neatîrnare, pentru dreptatea națională și socială și, odată cu aceasta, să sădească în conștiința elevilor sentimentul răspunderii față de moștenirea trecutului glorios și hotărîrea de a duce mai departe, în noile condiții istorice, făclia progresului și civilizației pe pămîntul României socialiste.

În ce privește istoria universală, aceleași directive cer profesorului de istorie următoarele acțiuni :

a) prin lecțiile de istorie universală, profesorul să dezvolte respectul elevilor față de celelalte popoare ;

b) să penetreze conștiința elevilor cu ideea neamestecului în treburile interne și viața altor popoare și să promoveze la școlari dispoziția afectiv-intelectuală pentru pace și colaborare între toate popoarele lumii ;

c) să facă din lecțiile de istorie a poporului nostru, momente de dezvoltare a **conștiinței de sine ;** conștiința de sine înseamnă actul de a cunoaște ceea ce a a fost înaintat, progresist și cu adevărat revoluționar în trecutul poporului nostru ;

d) să facă totul ca istoria să devină un puternic factor al **prieteniei și solidarității** între popoare în lupta pentru socialism, pentru colaborare și pace internațională ; de-a lungul istoriei masele au luptat neîncetat pentru libertate, independență și unitate națională ; paralel cu aceasta să fie combătut tot ce a fost negativ în politica de dominație a altor popoare și de învrăjbire națională dusă de clasele asupritoare ;

e) să se scoată în evidență legile fenomenelor istorice, formîndu-se totodată gîndirea istorică a elevilor ;

f) în lecțiile de sinteză istorică, în clasele a XI-a și a XII-a, să se scoată în evidență liniile generale de evoluție ale poporului nostru și ale popoarelor lumii, pentru a înlesni formarea unei viziuni de perspectivă asupra dezvoltării lor viitoare.

Ne vom ocupa în continuare de problema misiunii profesorului de istorie pe grade sau trepte de învățămînt.

În **școala primară**, și anume în clasa a IV-a cu care se începe predarea istoriei în mod sistematic, misiunea învățătorului sau a profesorului de istorie este aceea de a sădi elevilor **cunoștințe** despre trecutul poporului nostru, vorbindu-se despre momentele și evenimentele mari, iar în legătură cu acestea și despre acele personalități care au stat în slujba poporului și a luptei acestuia pentru libertate, independență și progres.

În **gimnaziu**, clasele V—VIII, profesorului de istorie îi stă în față o misiune mai complexă : de a preda elevilor cunoștințe științifice — noțiuni și explicații — despre perioade și etape de evoluție, despre instituțiile și evoluția lor în viața poporului nostru și a altor popoare, despre legile, fenomenele istorice. În cursul acestor lecții, elevii să fie ajutați a înțelege atît relațiile economice, politice și culturale dintr-o anumită perioadă istorică din istoria poporului nostru, cît și a altor popoare. Să li se explice elevilor, între altele, că istoria antichității trebuie cunoscută, întrucît ea a influențat întreaga istorie modernă.

În **liceu**, cîmpul acțiunii educative a profesorului de istorie, se lărgește și dobîndește cu evidență și alte activități.

Lecțiile de istorie și alte activități să fie concepute de așa factură pedagogică, încît ele să contribuie la **maturizarea intelectuală** a elevilor, la formarea raționii logice și a dispoziției de a reflecta asupra prezentului și viitorului poporului nostru ca și asupra problemelor esențiale ale lumii. Profesorul va folosi momente din lecții și alte activități pentru a scoate în evidență locul poporului nostru între celelalte popoare și al istoriei naționale în cadrul istoriei universale.

Abordînd probleme ale instituțiilor mari naționale și universale și viața complexă a popoarelor, profesorul va folosi momente, căi și procedee potrivite pentru a orienta și dezvolta spiritul școlarilor spre idealul de personalitate socialistă multilateral dezvoltată.

Față de complexitatea și importanța sarcinilor instructiv-educative pe care le reclamă predarea istoriei azi se pune în mod mai stringent ca în trecut problema **metodologică** a predării istoriei. Dîndu-ne seama de importanța ei ne vom opri asupra acestei teme cu scopul de a face numai unele precizări succinte.

1. Reușita lecțiilor de istorie și a altor activități pe această temă s-a dovedit a fi strîns dependentă de capacitatea profesorului de a mînui arta narațiunii vii și calde, pentru a impresiona și activa sufletul elevilor. Predarea istoriei cere de aceea profesori plini de temperament, oameni cu suflet capabil să intereseze și să învioreze sufletele școlarilor.

2. În predarea istoriei se cere utilizarea **metodelor active** într-un sens nou : elevii să reconsidere lecția prin consultarea de texte documentare anume întocmite, ceea ce incită de timpuriu spiritul de cercetător.

3. Să se folosească cu îndemînare și tact metoda **structuralizării**, în sensul că datele, cunoștințele de istorie să fie integrate într-un tot organic, care să favorizeze asimilarea cunoștințelor într-un sistem.

4. **Metoda problematizării și a învățării prin descoperire** să fie folosite în actul de predare-învățare a istoriei, îndeosebi pentru a forma spiritul de **investigație dialectică** și **conștiință politică**.

Firește că toate acestea reclamă un nivel științific și profesional înalt al profesorilor, fapt care ne conduce să propunem cîteva modalități de pregătire și desfășurare a lecțiilor.

— Lecțiile reușite și cu note originale ale profesorilor cu multă experiență să fie înregistrate pe bandă de magnetofon, pentru a fi apoi studiate de ceilalți colegi.

— Să se întocmească volume de texte alese de documente istorice pe care elevii să le consulte pentru reconsiderarea temelor din manual.

— Să se cultive în spirit creator relațiile dintre Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, pe de o parte, și profesorii de istorie, pe de altă parte, în vederea asigurării circulației informaționale la zi cu privire la perfecționarea actului de predare-învățare în cadrul lecției și a altor activități și forme de lucru cu elevii.

ȘCOALA ȘI VIITORUL EDUCAȚIEI

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY

Teoria și metodologia materialismului dialectic și istoric ne oferă coordonatele de bază ale stabilirii locului și rolului școlii în procesul general al devenirii omului, ale înțelegerii relației ce există între educație și progresul social. Aceasta ne ferește de exagerări și interpretări unilaterale atît în direcția absolutizării influenței pe care școala o exercită asupra schimbării sociale, cît și în ceea ce privește interpretarea mecanicistă a caracterului ei determinat și subordonat condițiilor și relațiilor sociale date. Dar, tocmai raportul dialectic ce există între educație și dinamica socială ne obligă la studii minuțioase multidisciplinare, în vederea stabilirii funcțiilor școlii, a conținutului concret al activității ei în deplină concordanță cu nevoile prezente și de viitor ale dezvoltării sociale.

În același timp, școala ca factorul principal al întregii activități educaționale este laboratorul de aplicare, experimentare a ideilor și teoriilor pedagogice noi. De obicei, cînd se vorbește de legătura științelor pedagogice cu școala, se pune pe primul plan problema studierii și generalizării experienței înaintate. Fără să minimalizăm cîtuși de puțin această posibilitate pe care o oferă școala ca sursă bogată pentru cercetare, nu este de mai mică importanță nici calea inversă, aș zice deductivă, care constă în aplicarea teoriei noi în practica școlară. Și asemenea cazuri nu sînt deloc rare. Amplificarea cercetărilor pluridisciplinare, implicarea largă în abordarea fenomenului educațional a științelor limitrofe (sociologia, psihologia, fiziologia etc.), a cibernetici, matematicii etc., deschid perspective fecunde în fața practicii educaționale. Unele orientări relativ noi în pedagogia contemporană, cum ar fi, de exemplu, instruirea programată, modelarea, euristica, problematizarea, învățarea prin descoperire, lucrul în grup, învățămîntul modular, metoda asaltului de idei (brainstorming) etc. au apărut de fapt pe baza unei viziuni interdisciplinare, a unei osmoze fecunde ce există între științele pedagogice și alte științe. Școala modernă nu poate rămîne indiferentă față de aceste orientări, ci, printr-un efort susținut le asimilează, le adaptează la condițiile și nevoile practicii.

Chiar dacă ne oprim aici cu enunțarea unor condiții și cerințe noi de care este preocupată școala contemporană (spațiul nu ne permite să ne extindem mai mult), ne putem da seama de modificările esențiale care au loc atît în privința funcțiilor pe care trebuie să le îndeplinească școala, cît și a conținutului concret al activității educaționale.

În acest context se afirmă din ce în ce mai pregnant funcția economică a școlii. Dacă în trecut pregătirea tinerețului pentru munca productivă viza în principal asigurarea forței de muncă prin formarea unor aptitudini și deprinderi speciale, necesare exercitării unei anumite profesiuni, în prezent ea a devenit o activitate deosebit de complexă, care presupune o strînsă unitate între teorie și practică, între însușirea științei moderne, în primul rînd, a științelor naturii și ale celor tehnice și între formarea priceperilor și deprinderilor de mînuire a mașinilor, de dirijare a sistemelor mecanizate și automatizate ale producției. Funcția economică a școlii contemporane nu se rezumă însă numai la formarea personalului calificat, care să execute programul economic, ci rolul ei devine din ce în ce mai evident și stringent privind accelerarea progresului economic. În ultimele două decenii din ce în ce mai mulți economiști „au pus în lumină faptul că educația este un puternic factor de expansiune economică“ [1]. În acest spirit revizuirea sistemelor de finanțare a educației, avînd (în multe țări capitaliste, principalul, sau chiar unicul mobil, rentabilitatea economică. Capitalul intelectual (mai cu seamă dezvoltarea inteligenței tehnice) este privit ca un capital productiv și cheltuielile afectate în acest scop ca investiție productivă.

În concepția noastră pedagogică, finalitățile practice, utilitariste ale pregătirii pentru munca productivă se îmbină în mod organic cu formarea integrală a personalității, cu valorificarea multilaterală a influențelor educative ale muncii. Ea se realizează în cadrul unui sistem unitar și diferențiat de educație științifică, tehnologică și profesională, de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția.

[1] JEAN THOMAS, Marile probleme ale educației în lume, E. D. P., București, 1977, p. 33

În acest sens sînt deosebit de instructive indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, cînd arată că, „prin legarea tot mai strînsă a învățămîntului cu producția și cercetarea, prin cultivarea interesului și pasiunii pentru învățătură și muncă practică, școala trebuie să-i pregătească pe tineri ca adevărați revoluționari, capabili să aducă o contribuție cît mai eficientă, în toate domeniile de activitate, acolo unde sînt solicitați de societate, la înfăptuirea Programului partidului, de edificare a socialismului și comunismului în România" [2].

Rezultă că semnificația și importanța principiului integrării învățămîntului cu cercetarea și cu producția nu se enunță doar prin anumite referințe și fuziuni ce trebuie realizate între cele trei compartimente ale activității sociale, ci **exprimă o concepție unitară asupra modalităților și a căilor concrete de formare a viitorilor specialiști, a omului nou asupra rostului și finalității educației comuniste.** Cerințele ce decurg din acest principiu nu se referă numai la anumite forme specifice de activitate în laborator, atelier, în întreprinderi, ci se reflectă în toate aspectele activității educaționale, de la obiective pînă la metode și procedee. Obiectivele educației școlare, atît cele de perspectivă, cît și cele apropiate trebuie să exprime într-un mod esențial și adecvat cerințele sociale față de personalitatea omului, față de pregătirea lui științifică și profesională pentru diferitele domenii de activitate, iar conținutul învățămîntului numai atunci exercită o influență formativă eficientă, cînd este axat pe principalele tendințe ale dezvoltării științei contemporane, cînd sistemul cunoștințelor teoretice vizează o practică apropiată sau mai îndepărtată. Metodele de învățare, în general formele de activități într-o școală strîns legată de viață, alături de formarea unor aptitudini, a unor priceperi și deprinderi care să faciliteze integrarea elevilor în viața socială, oferă și modele de acțiune, de comportament, analoge celor din practica socială.

Este evident, deci, că funcția economică a școlii — ca de altfel toate celelalte funcții ale ei — nu se restrînge asupra unor obiective speciale, ci vizează întregul proces de formare a personalității, fiind în strînsă unitate cu funcția cognitivă, de transmitere și însușire a valorilor culturale, precum și cu cea de formare a conștiinței moral-politice.

Marile realizări și transformări ce au loc în toate domeniile vieții sociale, și mai cu seamă ritmul din ce în ce mai accelerat al dezvoltării, pun în fața școlii noastre cerințe calitativ noi și de mari proporții privind pregătirea și formarea factorului uman, propulsorul principal al progresului social accelerat. Dar, devine tot mai evident faptul că școala singură, *în mod izolat nu are suficiente șanse* de a realiza integral aceste obiective. Pare un paradox faptul că, în ciuda dezvoltării vertiginoase a acestei instituții educaționale, problemele educației contemporane din ce în ce mai puțin pot fi reduse la limitele școlii. **Educația permanentă** și **„cetatea educativă"** sînt două noțiuni care simbolizează schimbările la care este supusă educația de azi. Ca urmare, acțiunea școlii nu mai poate fi concepută decît **într-un sistem deschis în mișcare verticală și orizontală.** Evident, școala rămîne veriga principală a educației permanente. Însă, întreaga ei activitate trebuie concepută în această perspectivă, ceea ce înseamnă că vocația sa nu se poate delimita la însușirea unui sistem închis de cunoștințe, la dobîndirea unor tipare fixe de comportament, ci îi revine sarcina de a pregăti conștient și metodic tineretul pentru educația ce va dura toată viața. În acest sens, problema autoeducației și strîns legată de ea, **însușirea unor metode și tehnici de învățare eficientă, se situează în centrul atenției.** De fapt, sînt probleme ce caracterizează un învățămînt formativ. Elevul ca subiect al educației participă activ la propria sa formare, preluînd treptat asupra sa sarcinile educației și transformîndu-le în operă de autoeducație. În acest proces el își însușește metodele și tehnicile de muncă independentă, adică **învață să învețe.** De asemenea, devine din ce în ce mai pronunțată legătura școlii cu alți factori educativi. Instituțiile de cultură și artă de propagare a științei și culturii, mișcările cultural artistice, mijloacele mass media, colectivele de muncă din întreprinderi, laboratoare, șantiere etc. sînt purtătoarele unor mesaje educaționale de mare intensitate și efect formativ. Acțiunea școlii se bazează pe aceste influențe și posibilități educaționale ale societății și se împletește în permanență cu ele. În acest fel se realizează, de fapt, o integrare cuprinzătoare a învățămîntului cu vasta influență educațională a societății și prin aceasta are loc nu numai o lărgire și unificare a activităților de formare a omului, ci primește noi valențe însăși munca educațională din școală.

Rezultă că modelul educațional al școlii noastre, concepția și metodologia care stau la baza activității ei, asigură o asemenea orientare și asemenea condiții, prin care învățămîntului i se oferă posibilitatea să reacționeze prompt și în mod adecvat la noile situații ce apar în urma mobilității sociale și, în același timp, prin activitatea lui diferențiată, dar unitară să provoace noi schimbări, să-și amplifice continuu rolul lui de factor activ al progresului social. Aceste posibilități se traduc în fapte prin eforturi conjugate ale cercetării pedagogice.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, **Cuvîntarea la ședința festivă de dechidere a Congresului al X-lea al U.T.C., a Conferinței a X-a a U.A.S.C.R. și a celei de-a III-a Coferințe Naționale a Organizației Pionierilor**, Ed. politică, București, 1975, p. 25.

SĂ VEDEM ȘI SĂ PROMOVĂM NOUL

Prof. DOINA TIREA
director în Ministerul Educației și Învățământului

Ridicarea integrării învățământului cu cercetarea și producția la rangul de imperativ major a impus necesitatea unei analize dialectice de profunzime a raporturilor dintre această concepție și conturarea din ce în ce mai fină a zonelor de intersecție, premisă hotărîtoare pentru progresul societății contemporane.

Integrarea învățământului cu cercetarea și producția, — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — reprezintă „o necesitate imperioasă atît pentru progresul științei românești, cît și pentru adaptarea instrucției publice la cerințele revoluției tehnico-științifice contemporane, la nevoile vieții, pentru încorporarea tot mai accentuată a cuceririlor științei moderne în producția de bunuri materiale, în întreaga viață socială“ [1].

Traducerea în viață a acestei necesități este întotdeauna condiționată de o serie întreagă de factori, obiectivi și subiectivi, a căror acțiune, în ansamblu, duce la o calitate sau alta a rezultatelor. Prof. dr. doc. ing. Suzana Gâdea, referindu-se la prestigiul cercetării pedagogice, sublinia că „utilitatea și, în consecință, prețuirea cercetării pedagogice, psihologice și a activităților de perfecționare a personalului didactic, sînt în funcție de felul cum se muncește, cum se folosește capacitatea de sporire continuă a competenței științifice și de fortificare a responsabilității comuniste, de utilizarea celor mai variate căi și forme de răspîndire a rezultatelor muncii, de stilul colaborării cu oamenii din școli, pe scurt de prestigiul personalității fiecărui cercetător, prestigiu care trebuie înțeles în sensul normelor muncii, vieții, eticii și echității socialiste, într-un cuvînt, de nivelul științific de pregătire a cadrelor de cercetare, de calitatea lor“ [2].

Acest întreg evantai de atitudini, concretizate în practica cercetării, vine să sprijine intensa activitate a Ministerului Educației și Învățământului pentru îmbunătățirea planurilor, programelor și manualelor școlare. Și nu întîmplător am reluat enumerarea atîtor **factori personali** din cuvîntul ministrului educației și învățământului. Căci, într-adevăr, o importanță deosebită în traducerea în viață a politicii educaționale o au convingerile și atitudinile cercetătorilor, capacitatea lor de muncă, nivelul competenței științifice și, mai ales, responsabilitatea comunistă față de menirea cercetării pe acest înaintat front ideologic.

În lumina celor menționate mai sus, apare și mai pregnantă satisfacția noastră de a deschide pentru cititorii „Revistei de pedagogie“ o suită de materiale în care se reflectă rezultatele obținute ca urmare a organizării unei forme noi de integrare a învățământului cu cercetarea. Autorii acestor materiale sînt colaboratorii **Laboratorului de didactică experimentală** (LADEX) de pe lîngă Liceul „C. A. Rosetti“ din București. Creat la inițiativa Ministerului Educației și Învățământului, a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice și a conducerii Liceului „C. A. Rosetti“, Laboratorul a început să funcționeze în primăvara anului 1976 sub îndrumarea dr. Eugen Noveanu, specialist reputat în didactica modernă.

Activitatea laborioasă a acestui laborator s-a concretizat în mai multe **caiete de activitate independentă, fișe de tratare**

1 NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Conferința națională a cercetării științifice, Editura politică, București, 1974, p. 12.

2 SUZANA GÂDEA, Perfecționarea cercetării pedagogice și psihologice la nivelul cerințelor actuale ale legării învățământului de viață, de producție, „Revista de pedagogie“, nr. 3, 1978, p. 5.

diferențiată, ansambluri de materiale didactice ș.a. Desigur că acestea reprezintă un început și că fiecare dintre ele vor putea fi realizate la nivele superioare. Ceea ce am dori să subliniem aici este mai ales atmosfera de încredere, de stimă și prețuire statornicită în școală între cercetători și cadrele didactice. Și am putea spune că nu este o chestiune de hazard faptul că aici, în acest laborator, a început să fie experimentată forma concretă a unui concept nou în didactică — recapitularea orientată.

Aceasta nu este decît încă o confirmare a faptului că traducerea în viață a hotărîrilor P.C.R., a indicațiilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu, deschide un orizont vast pentru creația proprie în toate domeniile, inclusiv în pedagogie*.

Această activitate desfășurată de întregul colectiv al Liceului „C. A. Rosetti" constituie un început promițător, cu adevărat valoros, care poate să devină un exemplu și un imbold pentru noi inițiative creatoare, în ampla mișcare de perfecționare a învățămîntului românesc.

* Această creștere a posibilităților de creație materială și spirituală reprezintă o creștere a gradului de libertate a omului și societății — determinată de factorii de integrare și de diferențiere socială — teză de mare finețe a filozofiei marxiste.

SPRE NOI FORME DE COMUNICARE ÎNTRE ȘCOALĂ ȘI CERCETAREA PEDAGOGICĂ

EMIL STOICA
dir. Liceului „C. A. Rosetti" — București

Referindu-se la rolul important pe care îl dobîndește cercetarea pedagogică, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia: „este necesar să impulsionăm activitatea de cercetare în toate sectoarele"[1], iar în Cuvîntarea la Conferința U.A.S.C.R. se adresa direct cadrelor didactice: „Participarea la cercetarea științifică, paralel cu efortul pentru perfecționarea continuă a procesului de predare a cunoștințelor constituie o necesitate atît pentru dezvoltarea generală a societății noastre, cît și pentru asigurarea unui nivel tot mai înalt întregului nostru învățămînt".

Răspunzînd acestor imperative ale zilelor noastre, Ministerul Educației și Învățămîntului a întreprins o vastă și profundă acțiune de renovare a învățămîntului în toate planurile și la toate nivelele[2] și a mobilizat întreaga cercetare pedagogică și psihologică la rezolvarea problemelor pe care le ridică această acțiune[3].

În realizarea acestor transformări de esență se simte „necesitatea unei mai strînse conjugări a activității de formare și perfecționare a cadrelor didactice..., ...a **integrării** mai profunde a activităților de învățămînt, cercetare și perfecționare, legarea mai strînsă a acestora de școală, de nevoile reale și concrete ale **perfecționării** întregii activități a cadrelor didactice[4].

Evident, există diferite forme de **integrare a activităților de învățămînt, cercetare și perfecționare**; în rîndurile care urmează ne vom referi la una din aceste forme de integrare, realizată în cadrul liceului nostru.

Uneori despre cadrele didactice se exprimă părerea că ar reprezenta profesia cea mai tradiționalistă, cea mai conservatoare și mai greu penetrabilă la influența ideilor noi. Și nu întotdeauna această afirmație este gratuită. Considerăm că în

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a P.C.R., Ed. politică, Buc. 1977, p.17.
2. MARIA STĂNESCU, Perfecționarea conținutului învățămîntului în noua etapă de activitate a școlii românești, „Revista de pedagogie" nr. 1, 1978
3. SUZANA GĂDEA, Perfecționarea cercetării pedagogice și psihologice la nivelul cerințelor actuale ale legării învățămîntului de viață, de producție „Revista de pedagogie" nr. 3, 1978.
4. VIRGILIU RADULIAN, Cercetarea pedagogică și psihologică, perfecționarea cadrelor didactice în slujba făuririi omului nou, „Revista de pedagogie" nr. 3, 1978.

mare parte sînt vinovați de această situație mai ales **factorii care organizează la nivelul școlii perfecționarea profesională.** Se planifică și chiar au loc diferite conferințe, prelegeri, expuneri, lecții deschise etc., dar eficiența lor, în cele mai multe cazuri, este redusă, întrucît **nu este suficient să se ofere o informație ; această informație trebuie să fie „rulată" de fiecare cadru didactic, să fie integrată în ansamblul informației fiecăruia și să fie transpusă în practica școlară.** Numai atunci se poate vorbi de o anumită eficiență. Eficiența nu se măsoară în cantitatea de cuvinte cu care cineva descrie o anumită metodă, ci în modul în care înțelege să aplice ideile și tehnicile respective.

În acest plan al discuției, conducerea unei școli, ca instituție sau unitate de învățămînt reprezintă, în ultimă instanță, o problemă de management sau cu alte cuvinte, o formă de organizare științifică a producției.

În acest sens, ce aspecte ale managementului sînt relevante pentru funcționarea cu succes a unei școli ca instituție de învățămînt ? Răspunzînd la o întrebare de acest gen, într-o lucrare de management educațional prospectiv, Shelley Umans menționează planificarea, organizarea, **comunicarea** și evaluarea ca principali factori ai succesului [5].

Am subliniat **comunicarea** întrucît considerăm că deși i s-a recunoscut importanța, totuși nu s-a acordat suficientă atenție studierii formelor de comunicare într-o instituție educațională și nici **proiectării unor forme noi, corespunzătoare cu specificul instituției.**

Spunînd că aspectului comunicațional i s-a recunoscut importanța ne referim la lucrările de management educațional în care nu lipsesc enunțuri de genul „o componentă esențială a conducerii constă în mijloacele de comunicare dintre membrii organizației" [6].

La aceasta noi am adăugat importanța hotărîtoare pe care o poate avea **organizarea circulației informației în cadrul sistemului supraordonat școlii,** deoarece intensitatea și calitatea prelucrării (concrete !) a inovației pedagogice [7] și în ultimă instanță a ridicării randamentului procesului de instruire depind de eficiența acestor forme de comunicare.

Prin această prismă încercăm să discutăm cîteva modalități concrete de interconectare, de „comunicare" între **cercetarea pedagogică și practica școlară,** pentru integrarea lor în scopul perfecționării a ceea ce denumim proces de învățămînt.

În anul 1976 la inițiativa Ministerului Educației și Învățămîntului, în cadrul Liceului „C. A. Rosetti" a fost organizat „Laboratorul de didactică experimentală" avînd **misiunea de a facilita acest proces de comunicare pentru preluarea inovației pedagogice.** Aici își desfășoară activitatea de cercetare cadrele didactice din școala noastră sub îndrumarea dr. Eugen Noveanu, cercetător la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice. În primii doi ani de existență Laboratorul a reușit să închege un nucleu de învățători și profesori, entuziaști ai implementării noului, și să creeze un curent de opinie favorabil intervenției responsabile în procesul de predare.

La aceasta a contribuit în mod hotărîtor un **Curs de tehnologie didactică** organizat cu sprijinul Universității cultural științifice ; aici, în afara audierii unor prelegeri teoretice cursanții au avut de efectuat o suită de lucrări practice începînd cu formularea obiectivelor operaționale și terminînd cu proiectarea unor instrumente de tratare diferențiată a elevilor.

Experiența acestui curs a permis conturarea unor direcții precise de orientare a activității cadrelor didactice și anume :

a, — proiectarea și experimentarea unor materiale didactice (folii, diapozitive) ; este necesar să menționăm că în cadrul LADEX-ului au fost proiectate și executate peste două sute de folii (alb-negru și color), în special pentru pre-

5. SHELLEY UMANS, **The management of Education. A systematic Design for Educational Revolution.** Pitman Publishing, 1972.

6. RALPH E. CLABAUCH, **School Superintendent's Guide. Principles and Practices for Effective Administration.** Parker Publishing Co, 1966.; a se vedea, de asemenea: LONGENECKER, JUSTIN G., **Principles of management and Organizational Behavior, Columbus, Ohio,** 1964.

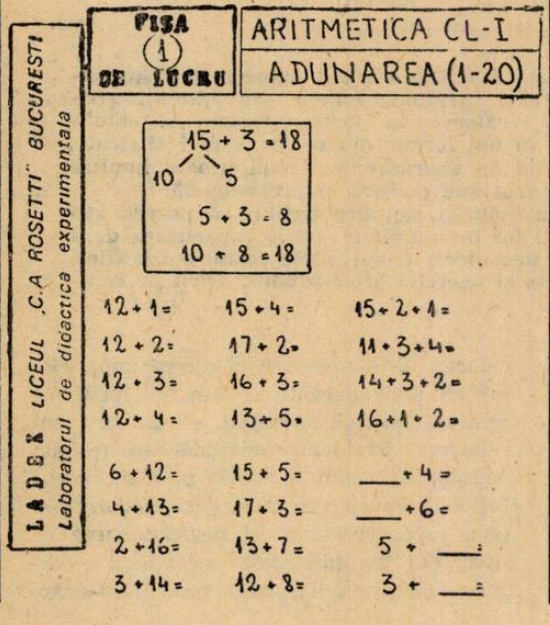
7. A se vedea în acest sens: **ANCA TĂNĂSESCU, Inovația pedagogică și preluarea ei în școală,** „Era socialistă", 1978, nr. 4.

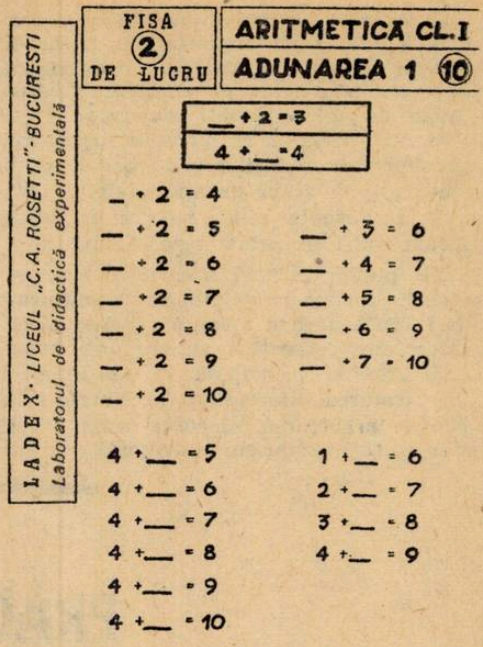
darea limbilor moderne, fizicii, chimiei și altor discipline. Cu mijloace proprii s-au confecționat atît folii suprapuse, cît și folii cu mască. În acest fel utilizarea retroproiectorului a devenit un lucru obișnuit la multe obiecte.

b. — elaborarea și experimentarea unor **fișe de lucru pentru tratarea diferențiată** a elevilor în clasele mici. Sînt demne de amintit seturile de fișe de lucru pe următoarele teme : Adunarea și scăderea la cl. I (înv. E. Vlad), Adunarea și scăderea, cl. II-a (înv. N. Lazăr).

Pentru fiecare din capitolele menționate s-au elaborat mai multe seturi de fișe, fiecare set cuprinde un număr de fișe în raport cu tipurile de operații. Redăm un exemplu de fișă (Fișa de lucru nr. 2, Adunare cl. I E. Vlad).

c. — **proiectarea unor strategii de instruire cu accent pe activitatea independentă a elevului ;** în realizarea lor s-a încercat o abordare sistemică plecînd de la obiectivele operaționale ale capitolelor respective și ajungînd la instrumentele și tehnicile de măsurare și evaluare a randamentului. Ca instrumente de lucru pentru elevi au fost elaborate **caiete de activitate independentă** (lb. română, matematică, fizică, chimie, biologie, l. engleză). Trebuie să precizăm că gradul de implicare de către un astfel de caiet a unei anumite strategii de predare este diferit. Astfel, dacă unele caiete (de ex. la biologie, muzică, psihologie) își propun doar să economisească din timpul elevului oferind deja unele desene, începuturi de scheme sau sistematizări, precum și o foarte ușoară orientare metodică pentru profesor, altele (de ex. fizică, chimie) reflectă în însăși structura lor, o anumită cale ce trebuie parcursă ca atare.





d. — **experimentarea unui concept nou în didactică „recapitularea orientată".** Învățătorii și profesorii din liceul nostru au avut plăcuta misiune de a fi primii verificatori în practica școlară a „recapitulării orientate" — concept definit de dr. E. Noveanu. Popularitatea de care se bucură acum acest concept o mărturisește faptul că în acest an școlar fiecare catedră a planificat cîte o astfel de recapitulare la fiecare clasă.

Considerăm că este necesar să revenim cu o precizare : nu toate cadrele didactice ale școlii participă la această acțiune de integrare, dar pînă în prezent s-a reușit **crearea unei atmosfere favorabile cercetării și gruparea unor entuziaști în jurul cîtorva tipuri de activități** de grade de complexitate destul de diferite.

De altfel, activitatea Laboratorului de didactică experimentală a atras **cadre didactice și din alte școli ;** considerăm că participarea acestor profesori la cercetările organizate de LADEX reprezintă o utilă formă de colaborare între școli, formă care ar putea constitui germenele unor modele organizaționale pentru orientarea activității de cercetare educațională de cadrele didactice.

În aceeași ordine de idei se cuvine să reliefăm deosebit de bogata activitate pe care o desfășoară în LADEX cei aproape 30 de studenți de la Universitatea din București, **Facultatea de limbi moderne,** catedrele de limbă engleză și rusă în cadrul **practicii productive** și de cercetare necesară elaborării proiectului de diplomă.

Experiența de mai mulți ani ne-a condus la o anumită organizare a activității acestor grupe de studenți, subordonați unei anumite teme de cercetare ; rezultatele acestei activități sînt reprezentative atît în ceea ce privește pregătirea pedagogică a viitorilor profesori de limbi moderne, cît și în privința datelor obținute ca urmare a unor cercetări desfășurate după o metodologie riguroasă.

Nu putem încheia această scurtă trecere în revistă a activităților desfășurate în LADEX fără a menționa liniile directoare, de perspectivă pentru anii următori. Atenția principală se va îndrepta spre **tratarea diferențiată în clasele mici pentru prevenirea eșecului școlar.** Vom încerca să introducem instrumente de punere în evidență a diferențelor în starea de pregătire pentru școlarizare, în așa fel încît învățătorii de la clasele întîi să poată avea prefigurate tipurile de intervenție necesare menținerii „cît mai strînse" a întregii clase.

Vom continua de asemenea, proiectarea și experimentarea **unor materiale care să concretizeze anumite strategii de instrumente** (începutul a fost făcut prin **Caietele de activitate independentă).**

În general, străduințele conducerii școlii se îndreaptă spre **clarificarea zonelor care pot fi abordate prin cercetările desfășurate în Laboratorul de didactică experimentală și crearea condițiilor necesare realizării acestor cercetări** la un nivel corespunzător.

PRACTICA PRODUCTIVĂ A STUDENȚILOR ÎN LUMINA INTEGRĂRII CERCETĂRII CU PRODUCȚIA

Prof. ANCA TĂNĂSESCU
dir. adj. la Liceul „C. A. Rosetti"

Impulsul pe care politica educațională a P.C.R. l-a dat modernizării învățămîntului, prin relevarea pregnantă a unității tridimensionale „învățămînt-cercetare-producție", a generat o efervescență creatoare la toate nivelele sistemului educațional, efervescență ce se finalizează în noi forme, din ce în ce mai eficiente, de pregătire a viitorilor specialiști. O astfel de abordare a acestui proces implică o activitate desfășurată la cea mai înaltă tensiune politică și profesională.

„Noii absolvenți ai institutelor de învățămînt superior trebuie să posede atît cunoștințele cele mai moderne în domeniul lor de activitate, cît și capacitatea de a cerceta și de a-și perfecționa și îmbogăți necontenit cunoștințele tehnico-științifice, precum și capacitatea practică de a proiecta și exercita orice produs, oricît de complex, în ramura de specialitate respectivă"[1].

Pentru studenții filologi integrarea pune probleme cu o coloratură deosebită, mai ales în ceea ce privește aspectul „cercetare". Este necesară căutarea unor forme cît mai adecvate, în așa fel, încît beneficiul acestei activități să fie cît mai relevant. „Problema esențială care trebuie soluționată acum în spirit partinic, revoluționar, este aceea de a găsi modalitățile prin care cercetarea și perfecționarea în domeniul învățămîntului să aducă maximum de beneficii acestuia înscriindu-se ho-

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior, 13 septembrie, 1974, în „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate". Rapoarte, cuvîntări, articole. Martie—noiembrie 1974, vol. 10, București, Ed. politică, 1974, pag. 117.

tărît pe linia sa de progres, indicată de documentele partidului"[2].

Încercarea de a contura forme specifice de integrare a cercetării cu producția (actul de predare-învățare în condițiile pregătirii viitorilor pedagogi) este condiționată, pe de o parte de necesitatea de a înțelege demersul gîndirii pedagogice contemporane, în general[3], și al domeniului particular, în special[4] și, pe de altă parte, de buna cunoaștere a tuturor aspectelor pe care le implică cercetarea într-un domeniu atît de complex cum este didactica unei discipline oarecare.

Evident, este normal ca aceste forme de integrare să reflecte într-un fel sau altul „culoarea locală", determinată mai ales de zona de interese a celor care le organizează[5]. **Experiența de mai mulți ani de** cooperare fructuoasă între Universitatea București (Facultatea de limbi străine) și Institutul de cercetări pedagogice și psihologice (Laboratorul de didactică experimentală de pe lîngă Liceul „C. A. Rosetti"), ne-a condus la conturarea unei structuri specifice a practicii productive în lumina cerințelor impuse de integrarea cercetării cu învățămîntul și producția. Această activitate este **planificată pe o perioadă de patru ani** (pentru cîte o grupă de studenți, începînd cu anul I) și **subordonată unei teme de cercetare.** Astfel, actuala grupă de studenți (anul II lb. engleză) care își desfășoară practica productivă în liceul nostru este subordonată temei de cercetare „Formarea deprinderilor de limbă la elevii claselor II-IV" condusă din partea I.C.P.P. de dr. Eugen Noveanu, iar din partea Facultății de limbi străine de lector Georgiana Gălățeanu.

Scopul cercetării poate fi formulat astfel : relevarea nivelului de formare a deprinderilor la elevii claselor II-IV ; stabilirea unor corelații între nivelele deprinderilor ; realizarea unui model al structurii fiecărei deprinderi integratoare ; conturarea unor concluzii cu caracter de legitate în formarea deprinderilor, avînd implicații în elaborarea documentelor școlare, în manuale și alte materiale de orientare a predării.

Pentru a-i introduce pe studenți în cercetarea propriu-zisă, activitatea lor a fost organizată, după cum urmează : **în anul I** — documentarea bibliografică și acomodarea cu tehnicile de informare documentară, conspectarea de articole și studii din revistele de specialitate, discuții pe problemele studiate ; **în anul II** — studiul modelelor limbii străine — teorii lingvistice și psihologice — și al implicațiilor pe care le pot avea în cercetarea pedagogică, studiul tehnicilor de măsurare și evaluare ; **în anul III** — participare la elaborarea instrumentelor de măsurare și evaluare, participare la administrarea probelor, prelucrarea datelor (la nivelul unui seminar operațional), proiectarea unei cercetări proprii în vederea elaborării lucrării de diplomă ; **în anul IV** — realizarea instrumentelor cercetării proprii, desfășurarea cercetării.

Am considerat că o astfel de organizare a practicii productive va permite o **profesionalizare pedagogică** mult mai specifică a viitorilor profesori de limbi moderne, întrucît printr-o activitate de acest gen se realizează conștientizarea modelului (structurii) obiectului de învățămînt, familiarizarea cu tehnicile de informare documentară ; însușirea tehnicilor de cercetare experimentală.

Prezența unei finalizări de tipul lucrării de diplomă determină o motivație deosebită ; interesul studenților pentru această activitate sporește pe măsură ce „intră" mai mult în domeniu. Experiența acumulată pînă în prezent ne arată că o astfel de organizare reprezintă o premisă certă pentru obținerea unor rezultate deosebite.

Cîteva extrase din lucrările de cercetare semnate de actualii profesori Ligia Pană, Carmen Blezan, Nistor Irina și Ioana Jalea confirmă justețea afirmațiilor noastre.

În încheiere, o propunere pentru Facultatea de limbi străine : întrucît pregătirea pedagogică a viitoarelor cadre didactice (majoritatea absolvenților acestei facultăți sînt repartizați în învățămînt) nu se reflectă adecvat în planul de învățămînt, este imperios necesară o analiză serioasă a acestei probleme și luarea unor măsuri corespunzătoare. Pregătirea psihopedagogică a studenților este cel puțin la fel de importantă ca analiza limbii unui scriitor, oricît de mare ar fi acesta. Dar, în timp ce pentru ultima problemă se creează cursuri speciale, pentru pregătirea psihopedagogică nu există nici un curs special.

---

2. SUZANA GĂDEA, Perfecționarea cercetării pedagogice și psihologice la nivelul cerințelor actuale ale legării învățămîntului de viață, de producție, „Revista de pedagogie" 1978, nr. 3, pag. 5. Pentru măsurile luate în acest sens la nivelul învățămîntului superior a se vedea: CIUCU GEORGE, Învățămîntul universitar, puternic racordat la cerințele actuale, „Informația Bucureștiului", 24, nr. 7426, 30 iulie 1977. NECȘOIU DUMITRU, Învățămîntul superior din Capitală pe coordonatele perfecționării. „Informația Bucureștiului", 24, nr. 7422, 26 iulie 1977.

3. A se vedea în acest sens: STANCIU STOIAN, În căutarea unui sistem didactic contemporan adecvat, Revista de pedagogie, nr. 9; 1977, NICA IULIAN, Clasic și modern în perfecționarea procesului de învățămînt „Revista de pedagogie", nr. 9. 1977,

4. EUGEN NOVEANU, Constituirea unui model al obiectului de învățămînt, „Revista de pedagogie", nr. 5. 1977,

5. A se vedea în acest sens interesantele forme realizate la Institutul de învățămînt superior din Baia-Mare; cf. POP GHEORGHE, Optimizarea integrării învățămîntului filologic cu activitatea de cercetare și producție, „Forum", 19, nr. 2, febr. 1977.

RECAPITULAREA ORIENTATĂ

Dr. EUGEN NOVEANU

Dezvoltarea multilaterală a personalității, ideal al educației comuniste, reprezintă firul roșu al întregii politici educaționale a statului nostru.

„...Mai presus de orice se află omul ; dezvoltarea lui multilaterală trebuie să stea în centrul tuturor preocupărilor partidului nostru, trebuie să fie țelul suprem al societății noastre socialiste" [1].

Valorificarea în cel mai înalt grad a energiilor umane presupune înțelegerea procesului de formare a ființei umane printr-o acțiune de educație diferențiată : „...nu ne propunem și nici nu ne putem propune uniformizarea omului... ...Urmărim crearea condițiilor celor mai propice ca omul să se poată manifesta plenar în toate domeniile vieții sociale, fiecare cu capacitățile, personalitatea și felul său de a fi, în spiritul comun al întregii societăți" [2].

Această viziune asupra formării omului de mîine și implicit asupra misiunii educației duce atît la **diversificarea pregătirii școlare** (stabilirea mai multor profiluri sau direcții de formare) ceea ce se realizează prin structura și conținutul unui învățămînt diferențiat, cît și la **diferențierea instruirii** manifestată mai ales în organizarea activității didactice [3].

Nu discutăm aici pozițiile principial diferite în privința diferențierii : a) **relevarea trăsăturilor particulare și cultivarea lor,** independent de coloratura capacităților celorlalți elevi și b) **sesizarea diferențelor** în capacitățile învățate **și reducerea lor** pentru a lărgi zona de influență a acțiunii frontale. În rîndurile care urmează ne vom referi la un singur aspect al instruirii diferențiate, la o modalitate concretă de intervenție a profesorului pentru realizarea unei **omogenități crescute a clasei, condiție esențială în asigurarea unei eficiențe corespunzătoare a lecției.**

De cele mai multe ori, tocmai această omogenizare este greu de realizat. Evident, este imposibilă aducerea tuturor elevilor la același nivel de instruire. **Este însă necesară realizarea unei distribuții cît mai strînse la nivelul fiecărei clase.** Să presupunem că luăm ca unitate de instruire lecția și că avem un șir de lecții cu un număr (volum) egal de elemente de însușit (cunoștințe, deprinderi).

La o organizare „obișnuită" a procesului de instruire, situația distribuției elevilor ar putea arăta ca în fig. 1.

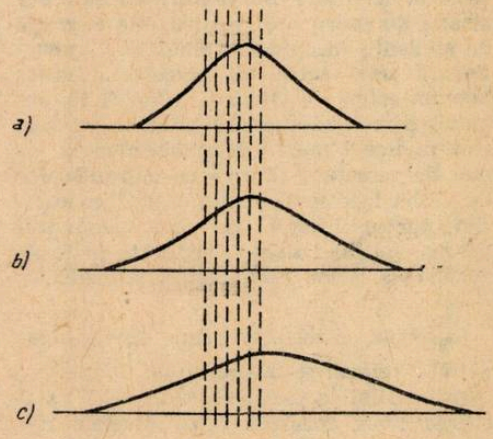


Figura 1. Distribuția elevilor : a. după lecția 1 ; b. după lecția a 2-a ; c. după lecția a 3-a.

Acum apare clar că **în condițiile unei instruiri obișnuite distribuția este din ce în ce mai mare,** diferențele dintre elevi sînt din ce în ce mai mari, iar **predarea (zona punctată în fig. 1) nu mai poate acoperi decît un număr din ce în ce mai mic de elevi.**

Ipotetic se poate presupune — și practica a demonstrat — că există **posibilitatea unei reduceri a dispersiei.** Aceasta se realizează prin punerea în evidență și lichidarea lipsurilor pe care le au elevii **în special în ceea ce privește elementele necesare trecerii la momentul următor al instruirii.**

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a P.C.R., 19—21 iulie 1972, București, Editura politică, 1972 p. 82.

2. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la închiderea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, București, Editura politică, 1976, p. 111.

3. O atentă analiză a conceptelor de diversificare versus diferențiere o găsim în cea mai recentă, mai completă și mai competent elaborată lucrare a domeniului: ION T. RADU Învățămîntul diferențiat. Concepții și strategii. E,D.P. București. 1978.

În aceste condiții distribuția ar arăta ca în figura 2, iar instruirea ar acoperi, evident, un număr mult mai mare de elevi.

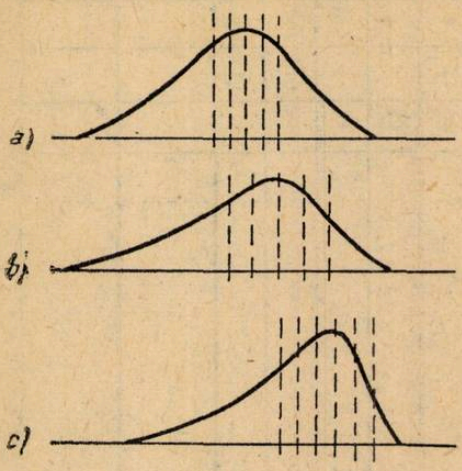


Figura 2. Distribuția elevilor după lecțiile 1-3 (a,b,c) în condițiile realizării unei reduceri a dispersiei.

O organizare ideală ar presupune **corecții continue** la nivelul fiecărei lecții sau de la o lecție la alta. Rezultate deosebit de bune asigură însă și un astfel de reglaj **la nivelul fiecărui capitol.** Concretizarea la acest nivel a acestei cerințe de organizare a clasei printr-o tratare diferențiată a dus la asamblarea unor tehnici specifice și la conturarea unui concept pe care l-am denumit **recapitulare orientată.**

Instrumentele de lucru pentru realizarea unei recapitulări orientate sînt :

a) obiectivele operaționale ale capitolului respectiv ;

b) testul ;

c) diagrama rezultatelor pe itemi ;

d) fișele de activitate independentă ;

e) planul lecției.

Obiectivele operaționale ale capitolului reprezintă, ca în proiectarea oricărei strategii, punctul de plecare ; trimițînd cititorul la lucrările care tratează această problematică[4] și în special tehnica definirii obiectivelor operaționale, vom sublinia aici numai necesitatea descrierilor în termeni comportamentali, performativi, adică prin descrierea cît mai completă a ceea ce trebuie să poată face elevul după studierea respectivului capitol.

În raport cu obiectivele se elaborează **itemurile testului.** Este foarte important ca prin rezolvarea sarcinii de lucru cerute de un item să se pună în evidență comportamentul prevăzut ca obiectiv și nu altul. Pentru fiecare obiectiv, în afara itemurilor testului se elaborează **fișele de activitate independentă.** Ele cuprind **rezolvarea explicitată a sarcinii de lucru *,** precum și o nouă **sarcină de același tip, dar cu material diferit.**

Obiectivele, itemurile și fișele se numerotează cu același număr facilitîndu-se astfel operarea cu ele ; astfel la 0-1 îi corespunde I-1 și F-1 ; la 0-2 îi corespunde I-2 și F-2 ș.a.m.d.

Organizarea recapitulării orientate. Dacă ne propunem pentru aceasta ora N, atunci vom administra testul în ora N-1. Pentru punerea în evidență a rezultatelor vom întocmi un grafic de tipul celui din figura 3.

După introducerea tuturor rezultatelor vom face totalul (punctele dificile sînt marcate prin —). Coloana din dreapta ne va arăta situația fiecărui elev, iar totalurile din ultima linie ne vor pune în evidență situațiile pe itemuri, adică în raport cu obiectivele planificate. Dacă la un item obținem peste 25% răspunsuri greșite putem conchide că avem de-a face cu o greșeală destul de răspîndită ; aceasta va face necesară **o intervenție globală.** Vor exista însă cazuri în care unii elevi vor greși la un item sau altul, fără ca suma acestor greșeli, pe itemi, să depășească un nivel îngrijorător ; în aceste cazuri este necesară **o intervenție diferențiată** în raport cu greșeala făcută.

Desfășurarea lecției de recapitulare orientată. La începutul orei profesorul poate face o succintă prezentare a rezultatelor obținute la test, **raportîndu-le la obiectivele urmărite prin predarea capitolului respectiv.**

Apoi se poate trece la discutarea elementelor care au determinat apariția **greșelilor generale** (tipice) și la exercițiile necesare unei corecte înțelegeri (fixări) a fenomenului. În continuare, în raport cu situația reliefată de diagramă, profesorul distribuie fișele de lucru, elevii lucrînd independent, dar apelînd la profesor de cîte ori au nevoie.

Pentru elevii care nu au întîmpinat dificultăți la test se elaborează **Fișa O,** cuprinzînd elemente de aprofundare.

Redăm în continuare cîteva exemple de **Fișe de lucru** elaborate pentru tratarea di-

4. Pentru problemele generale ale domeniului „obiective educaționale" a se vedea: **Probleme de tehnologie didactică,** seria „Caiete de pedagogie modernă", vol. 6, E.D.P., București 1977, în special **Partea a II-a și Cuvîntul introductiv.**

* Spațiul nu ne permite abordarea problemelor pe care le ridică elaborarea unor astfel de probe fie în raport cu caracterul comportamentului prevăzut de obiectiv, fie în raport cu un plan de intervenție pedagogică generală. În acest ultim sens a se vedea tipurile de fișe descrise în volumul **R. DOTTRENS, L'enseignement individualisé,** Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971.

Nr. crt.	Itemuri / Elev	Indicile itemului										Total per elev	Obs
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Alexandru Andrei	+	+	+	+	+	+	+	⊖	⊖	+		
2	Brebu Ion	+	+	+	+	⊖	+	+	+	⊖	⊖		
3	Crăciun Cornel	+	+	⊖	+	+	+	⊖	+	+	+		
39	Vasiloiu Vasile	+	+	+	+	⊖	+	⊖	+	⊖	+		
40	Zamfirescu Dan	+	+	+	+	⊖	+	+	⊖	⊖	⊖		
	Total per item	40	40	36	38	(28)	35	(30)	32	(21)	36		

Figura 3. Graficul rezultatelor obținute la testul administrat în ora ce precede lecția de recapitulare orientată.

ferențiată a elevilor în cadrul recapitulărilor orientate.

Fișă nr. 3 [Fizică, Vector (prof. T. Coruțiu)]

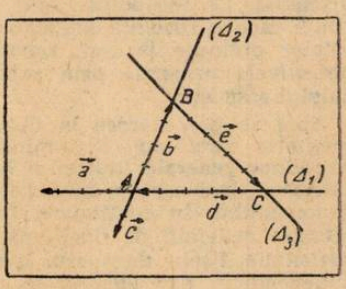
Ai avut de ales din grupele scrise mai jos pe cele ce conțin vectori cu două elemente comune și de specificat aceste elemente

$\vec{d}, \vec{c}$

$\vec{a}, \vec{b}$

$\vec{a}, \vec{e}$

$\vec{c}, \vec{e}$



UR MĂREȘTE REZOLVAREA

1. Ai învățat că elementele unui vector sînt:
   — punct de aplicație (p.a)
   — direcție (Δ)
   — sens (s.)
   — modul (m).
2. Astfel elementele vectorului a, sînt:

	Elementele vectorului			
vector	p.a.	Δ	S	m
$\vec{a}$	A	Δ_1	Q→M	4

Ex. pe caiet

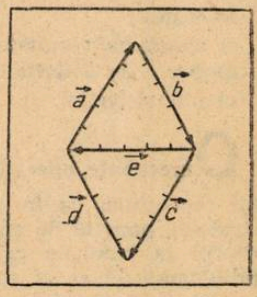
3. Scrie elementele caracteristice celorlați vectori într-un tablou ca cel de mai sus.
4. Alege din tabel vectorii ce au 2 elemente comune.
   Vei găsi că: $\vec{a}, \vec{b}$ era grupa care trebuia subliniată în problema dată.
5. Alege din grupele de mai jos, pe cele ce conțin vectori cu două elemente comune.

$\vec{a}, \vec{c}$

$\vec{a}, \vec{b}$

$\vec{a}, \vec{d}$

$\vec{a}, \vec{e}$



FIȘA nr. 6

Limba română, clasa a VIII-a (prof. Cucuian Aurora).

TEMA: Recapitularea unui grup de subordonate

— Trebuia să subliniezi cu o linie complementele circumstanțiale, iar propozițiile circumstanțiale cu două linii.
Mai întîi trebuia să desparți fraza în propoziții.
Maria citea expresiv, așa cum a învățat la orele de română.

Apoi să stabileşti propoziţia principală; pentru a vedea a II-a propoziţie pui întrebarea verbului din regentă (cum citea) — Deci a II-a propoziţie este sub. circ. de mod, deoarece arată modul cum s-a săvîrşit acţiunea din regentă, determină verbul din regentă şi răspunde la întrebarea cum?

— Observăm că în regentă avem compl. de mod: **expresiv. Cum citea?** expresiv

A doua frază trebuie să fie scrisă astfel: Dana citea **repede** şi **neclar**, ca şi cînd ar fi grăbit-o cineva.

După modelul dat de mine, analizează fraza: Venea voios spre mine, ca şi cum ar fi avut o bucurie.

Limba română, clasa a IV-a (înv. Mihalache Eugenia).

Substantivul:

a) Ai avut de format substantive din diferite cuvinte. **Corect era:**

harnic = hărnicie
merge = mers sau mersul

b) Formează substantive din următoarele cuvinte:

trist = ... cinstit = ...
duios = ... umed = ...
bun = ... cald = ...

Cu aceste substantive formează propoziţii.

PROBLEME METODOLOGICE ALE ELABORĂRII BAREMELOR

EUGENIA MIHALACHE, EUGENIA SEGĂRCEANU

Ridicarea continuă a calităţii învăţămîntului nostru de toate gradele — imperativ major — conduce la acordarea unor calităţi cu totul noi cercetării pedagogice desfăşurate de cadrele didactice.

„Cercetarea pedagogică şi psihologică are obligaţia să se axeze mai mult pe investigaţia actului de predare-învăţare, în condiţiile integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, elaborînd lucrări valoroase de didactică şi metodica diferitelor specialităţi, care să demonstreze cum să se lucreze cu elevii, să ofere soluţii şi instrumente de lucru de care educatoarea, învăţătorul sau profesorul să se folosească în activitatea lor, în noile situaţii în care are loc procesul instructiv-educativ“ [1].

În ansamblul cercetărilor de pedagogie şi psihologie o rezonanţă deosebită o au cercetările ce-şi propun să releve sau să rezolve anumite probleme referitoare la stabilirea baremelor minime obligatorii de cunoştinţe şi deprinderi, acţiune iniţiată de M.E.Î. şi la care participă un mare număr de specialişti. Aceste bareme se aplică la clasele I—IV în vederea realizării obiectivelor instructiv-educative pe discipline şi clase, a perfecţionării pe această bază a conţinutului învăţămîntului, precum şi a evaluării cît mai exacte a rezultatelor obţinute de elevi şi a sistemului de învăţămînt al cadrelor didactice [2].

Evident, este normal ca un concept atît de complex ca cel de „barem“ să ridice

1. **SUZANA GÂDEA, Ridicarea calităţii învăţămîntului la nivelul înaltelor exigenţe sociale, „Revista de pedagogie“, 1977, nr. 9, p. 5.**

2. Pentru tratarea detaliată a premiselor teoretice şi a instrumentelor practice a se vedea: **VALENTINA FILIPESCU, Rolul baremelor minime obligatorii de cunoştinţe şi deprinderi în perfecţionarea procesului de învăţămînt la ciclul primar, în vol.: Perfecţionarea procesului instructiv-educativ în ciclul primar, Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie“, Bucureşti, 1977, p. 32—39. În acelaşi volum: MAGDALENA BANTO, Baremele de cunoştinţe şi deprinderi minime obligatorii şi probe de evaluare pentru clasa I la citire-dezvoltarea vorbirii, p. 40—50; MARIA IOANA GEORGESCU-BOŞTINĂ, Concluzii ale cercetării privind elaborarea baremelor pentru scriere-clasa I, p. 51—59; VASILE ŞTEFĂNESCU, Baremele minime obligatorii de cunoştinţe şi deprinderi la aritmetică-clasa I, p. 60—65;; ECATERINA CSENGERI, MARIA IOANA GEORGESCU-BOŞTINĂ, Pregătirea elevilor din clasa I la obiectul „Cunoaşterea mediului înconjurător“, p. 66—73.**

numeroase probleme atît în planul definirii lui teoretice în raport cu un anumit nivel de şcolarizare, cît şi în planul metodologiei cercetărilor care îşi propun concretizarea poziţiei teoretice în caracterul instrumentelor de măsură şi mai ales, a criteriilor de evaluare.

În această ordine de idei sînt deosebit de importante precizările pe care le face colectivul de cercetare :

„...baremele sînt concepute ca performanţe minime obligatorii pentru toţi elevii în realizarea obiectivelor instructiv-educative finale, prevăzute în programele şcolare. Faţă de obiectivele finale baremele indică nivelul minim, absolut necesar de cerinţe cărora trebuie să le facă faţă elevul, la sfîrşitul anului şcolar, pentru a putea continua cu succes învăţarea în clasa următoare, în consecinţă pentru a putea promova" [3].

În problema raporturilor dintre bareme-cunoştinţe şi deprinderi-obiective instructiv-educative se menţionează că (1) „...atît obiectivele instructiv-educative finale, cît şi cunoştinţele propriu-zise prevăzute în programă comportă grade diferite de dificultate" [4] şi că (2) „...baremele minime... au tocmai menirea de a indica nivelele de însuşire a cunoştinţelor şi deprinderilor prevăzute în programă, care s-au dovedit accesibile majorităţii elevilor" [5] ; în final se conchide că „Avînd în vedere faptul că în domeniul activităţii şcolare performanţele realizate de elevi în procesul învăţării se exprimă în comportamente, baremele sînt formulate în termeni de obiective instructiv-educative comportamentale specifice, care sînt parţiale, premergătoare, subordonate obiectivelor finale" [6].

Din (1) rezultă că există diferenţe între obiectivele instructiv-educative, pe de o parte şi cunoştinţele prevăzute în programă pe de altă parte, din (2) — că baremele indică nivelurile de însuşire a cunoştinţelor şi deprinderilor şi (3) că sînt formulate în termeni de obiective instructiv-educative comportamentale specifice.

Întrucît clarificarea raporturilor dintre elementele cu care se operează în acest domeniu reprezintă o problemă metodologică de primă importanţă, considerăm împreună cu cercetătorii că ea va trebui să constituie subiectul unui studiu şi în continuare cu o atentă discriminare a notelor definitorii ale fiecărui concept, ducînd în ultimă instanţă şi la **o tehnică operaţională pentru a traduce în termenii unei taxonomii categoriile comportamentale presupuse de un obiectiv sau altul.** În acest sens, din numeroasele încercări întreprinse pînă acum ar fi de luat în considerare modelul propus de R. Horn [7] plecînd de la taxomonia lui Bloom, sau tipul de abordare realizat de d'Hainaut [8].

A doua problemă principială pe care o ridică elaborarea baremelor o reprezintă indicii calitativi şi cantitativi. În acest plan al discuţiei sînt deosebit de relevante datele experimentale prezentate în studiile menţionate mai sus (M. Banto, M. Georgescu-Boştină, V. Ştefănescu, E. Csénger). Ele demonstrează seriozitatea demersului întreprins şi oferă elemente de referinţă pentru întreaga problemă.

Aici am avea de adăugat doar un singur aspect şi anume acela al sesizării „nivelului".

Se ştie că atunci cînd analizăm o deprindere încercăm să-i relevăm **gradul de automatizare** al unor operaţii. Or, la baremele pentru citire sau pentru aritmetică (mai ales la calcul) baremele ar trebui să aibă indici cantitativi (numerici), care să indice cel puţin aproximativ, gradul de automatizare. Indicarea rezultatului corect la sarcini de tipul „45+12=..." se poate face într-un timp 2—3 sec., sau în cîteva zeci de sec., ceea ce, evident, reprezintă **două nivele diferite.** Situaţia este asemănătoare şi pentru proba de citire. Or, textul dat pentru probă se citeşte cu acelaşi număr de greşeli (de ex. la limita de 35—37 puncte), dar în timpi care diferă extrem de mult !

Deşi unii elevi fac multe greşeli, gradul de automatizare al acestei deprinderi la ei poate fi mai ridicat decît la alţii care fac mai puţine greşeli. Or, testarea citirii ne-a permis să constatăm că tehnica implicată de actualele bareme impune marcarea greşelilor **manifeste** ; acest caracter al lor este însă determinat nu numai de nivelul de formare al deprinderii de citire, ci şi de unele caracteristici individuale ce ţin de o structură generală a întregului comportament de învăţare al elevului. Pot exista numeroase momente dificile, dar unii elevi nu le marchează prin încercări manifeste ; or, lungimea pauzelor (şi în general. timpul) nu reprezintă un indiciu relevant în baremele propuse.

Pentru a nu rămîne la nivelul discuţiilor teoretice prezentăm pentru două probe (realizate în lumina baremelor) timpii înregistraţi la testarea elevilor din două clase I la aritmetică, şi frecvenţa greşelilor la proba de citire (19+20 elevi) — la finele trimestrului II.

3. VALENTINA FILIPESCU, Bareme minime obligatorii de cunoştinţe şi deprinderi pentru clasa I, „Revista de pedagogie", 1977, nr. 9, p. 48.
4. Ibidem, p. 48
5. Ibidem, p. 48
6. Ibidem, p. 49
7. R. HORN, Lernziele und Schulleistung, Weinheim, Beltz, 1972.
8. D'HAINAUT, Des fins aux objectifs de l'éducation, Fernand Nathan, Paris, 1977.

GREȘELI							
la citirea cuvintelor **a. literalizare** **b. sunete finale nepronunțate** **c. sunete înlocuite** **d. reveniri**					**la citirea propoziției** **a. omisiuni de cuvinte** **b. cuvinte înlocuite** **c. reveniri**		
elevi cu							
0 gr.	7	36	15	25	34	16	17
1 gr.	3	7	10	10	6	5	5
2 gr.	8	—	4	2	3	5	11
3 gr.	4	—	1	2	—	4	5
4 gr.	6	—	1	3	—	1	1
5 gr.	3	—	—	1	—	—	—
peste 5	12	—	2	—	—	2	4
	a	b	c	d	a	b	c

Numeric, pe tipuri de greșeli avem situația următoare

Greșeli la citirea cuvintelor				Greșeli la citirea propozițiilor		
a	b	c	d	a	b	c
172	7	38	60	12	44	73

Datele obținute de noi confirmă ordonarea itemilor după gradul de dificultate, ordonare, realizată de M. Bantó în studiul citat.

Pentru aritmetică, integrarea timpului necesar rezolvării unei probe cuprinzînd

CLASA	Probe rezolvate corect			
	sub 10 min.	sub 15 min.	sub 20 min.	peste 20 min.
I B	3	6	6	6
I A	4	6	5	7
TOTAL	7	12	11	13

trei itemuri de control ne-a oferit situația următoare :

Considerăm că în momentul de față „finisarea" instrumentelor de evaluare impune intensificarea cercetărilor în două direcții principale și anume : a) **clarificarea teoretică** a problemelor pe care le ridică acest domeniu și structurarea lor ierarhică, cu o discriminare relevantă a conceptelor, și b) realizarea unui număr suficient de mare de măsurători — după o **metodologie unitară.**

În acest sens considerăm că toate cadrele didactice care predau la clasele mici vor răspunde cu entuziasm la această acțiune de amploare ce se concretizează în „bareme" — instrument de prim ordin pentru evaluarea randamentului procesului de instruire desfășurat în școlile noastre.

Predarea capitolului „PRESIUNEA HIDROSTATICĂ" cu ajutorul unui Caiet de activitate independentă

Prof. GHEORGHE BREHARIU

Caietul de fizică pentru clasa a VII-a cuprinde capitolul „Presiunea Hidrostatică" și reprezintă o încercare de îmbinare a elementelor de conținut din domeniul fizicii cu un mod specific de abordare (învățare).

Această modalitate specifică e stabilită în prealabil și decurge din analiza obiectivelor pe care ni le propunem prin predarea acestui capitol. Am definit aceste obiective astfel: după studierea capitolului, elevul va trebui:

1) Să poată reda definiția presiunii hidrostatice;
2) Să poată specifica mărimea presiunii hidrostatice la diferitele nivele ale unui lichid cuprins într-un vas;
3) Să poată reda oral sau în scris care sînt factorii de care depinde presiunea hidrostatică;
4) Să poată indica pe un desen în care din punctele date presiunea hidrostatică este mai mare;
5) Să indice domeniile de aplicare ale presiunii hidrostatice.

Analiza acestor obiective ne-a condus la prefigurarea unei strategii a instruirii ale cărei elemente organizaționale ar trebui să fie următoarele:

a) **Observarea** de către elevi a fenomenelor (experiențelor).

Această observare trebuie să fie **activă**, obligîndu-i pe elevi să lucreze la fiecare **moment relevant.**

b) Solicitarea unei **participări individuale** pentru a verifica înțelegerea elementelor cu care se operează și pentru a realiza conexiunea inversă necesară reglării procesului de instruire.

c) **Integrarea** într-un tot unitar a elementelor introduse în cursul diferitelor momente ale lecției și raportarea lor la un cadru de referință general.

d) Introducerea unor momente de **autocontrol** individual. Concretizarea acestor elemente în caiet se poate urmări mai ușor raportîndu-o la modul în care se desfășoară activitatea în clasă, ele apărînd în timpul activității elevilor în fiecare moment al lecției.

De exemplu, să luăm întrebarea 12 (pag. 8): Ce se întîmplă cu denivelarea corespunzătoare introducerii capsulei C la nivelul 1, dacă plimbăm capsula C în interiorul lichidului la nivelul 1?

Acesta este textul impus elevului, după ce profesorul a făcut experiența prezentată în figura 4 (pag. 8).

După cum se poate constata din exercițiul prezentat mai sus, fiecare elev trebuie să lucreze individual, urmărind experiența și explicațiile date de profesor și să introducă răspunsurile sale într-un anumit loc din caiet.

Integrarea este realizată în caiet prin cele două scheme recapitulative ce reiau într-o formă sintetică și la un nivel de abstractizare mai înalt toate elementele de conținut cu care elevul a operat pînă atunci.

Exemplu, schema recapitulativă de la pagina 13:

Schema recapitulativă

1) **Presiunea hidrostatică** într-un punct din interiorul unui lichid este cu atît mai mare, cu cît ne aflăm mai aproape de fundul vasului.

2) **Presiunea hidrostatică** este mai mare într-un punct din interiorul unui lichid, cu cît **densitatea** lichidului este mai mare.

3) **Presiunea hidrostatică** indicată de un manometru, într-un punct din interiorul unui lichid, **nu depinde** de **orientarea capsulei** manometrului aflată în punctul respectiv.

4) **Presiunea hidrostatică** se menține **constantă** dacă deplasăm capsula manometrică în interiorul lichidului, menținînd-o la **același nivel.**

5) **Presiunea hidrostatică** într-un punct din interiorul unui lichid **depinde** de **înălțimea coloanei** de lichid aflată deasupra punctului considerat.

6) Valoarea **presiunii hidrostatice creşte** odată cu deplasarea capsulei manometrice de la suprafaţa liberă a lichidului **spre fundul vasului.**

7) Mărimea **presiunii hidrostatice** din interiorul unui lichid, într-un punct din interiorul lichidului, **depinde** de locul de pe suprafaţa Pămîntului unde o măsor, deoarece **depinde** de **acceleraţia gravitaţională,** iar aceasta descreşte de la poli spre Ecuator.

8) În concluzie, **mărimea presiunii hidrostatice depinde de înălţimea coloanei de lichid, de densitatea lichidului** şi de **acceleraţia gravitaţională.**

9) **Formula presiunii hidrostatice** este deci : $P_H = hg$

Pentru a mări gradul de certitudine în obţinerea unui randament suficient de ridicat al instruirii, am introdus în caiet două momente de **autocontrol preventiv,** în cursul cărora elevii lucrează, de asemenea independent avînd posibilitatea de a-şi controla corectitudinea răspunsurilor.

Folosirea caietului în clasă ne-a condus la următoarele constatări :

— **paşii trebuie să fie cît mai mici** pentru ca elevul să nu se oprească, neştiind ce răspuns să dea la un moment dat ;

— **experienţele trebuie pregătite** atent şi prezentate cu foarte mare grijă elevilor, la momentul potrivit, evitîndu-se însoţirea lor de prea multe completări verbale de către profesor.

O deosebită grijă trebuie acordată **formulării întrebărilor, informaţiilor sau concluziilor,** elevii înţelegînd în fiecare moment ce li se cere, intuind chiar acea variantă a răspunsurilor care e cea mai indicată în momentul respectiv.

Profesorul trebuie să intervină atunci cînd observă că mai mulţi elevi nu au dat un răspuns corespunzător, punînd 2 elevi să-şi prezinte răspunsurile şi, analizîndu-le cu clasa, să arate de ce o variantă a răspunsurilor e corectă şi cealaltă (sau celelalte) nu, chiar dacă toate variantele (de răspuns) sînt bune.

Ex. : pag. 7 întrebarea 5 : „Ce se observă dacă apăsăm cu degetul membrana capsulei C cu o forţă F ?“ (figura 2).

O variantă : „membrana capsulei s-a deformat“.

Altă variantă : „s-a produs o denivelare a lichidului din manometru“.

Desigur ambele variante sînt bune, dar a doua dovedeşte o gîndire mai profundă din partea elevului, care a studiat şi fig. 2, unde era prezentată această denivelare ce nu există în fig. 1 în legătură cu altă întrebare anterioară. Cei 2 elevi au văzut experienţa efectuată la catedră de către profesor, dar primul nu a ţinut cont de figura din caiet, pe cînd cel de-al doilea a ţinut cont, intuind varianta cea mai corectă de răspuns. Astfel elevii vor fi mai atenţi în continuare la tot ce li se prezintă în caiet. Alţi elevi au răspuns tot corect „nivelul lichidului din ramura B creşte“ sau „nivelul lichidului din ramura A scade“, ceea ce nu este greşit, dar în astfel de situaţii, cînd profesorul bănuieşte posibilitatea existenţei mai multor variante de răspuns (corecte de altfel), după o analiză prealabilă foarte profundă a întrebărilor din caiet, trebuie să intervină numai după ce a trecut prin bănci şi a găsit elevii ce au dat ca răspuns variantele arătate mai sus, punîndu-i să şi le prezinte.

Dacă paşii nu sînt suficient de mici, elevul poate fi derutat neştiind ce răspuns i se cere.

Ex. pag. 7 întrebarea 3 : „Ce presiune indică manometrul cînd capsula C e în aer?“ nu a prezentat dificultăţi elevilor, dar cealaltă : „De ce ?“ a fost dificilă deoarece se puteau da şi aici mai multe răspunsuri corecte, ca de ex :

a) — deoarece membrana capsulei C nu e deformată ;

b) — deoarece nu avem o denivelare a lichidului din ramurile manometrului ;

c) — deoarece nivelul lichidului din ramura B a manometrului este la 0 pe desen (sau în experienţă) ;

d) — deoarece capsula C nu a fost introdusă în apă etc.

Cea mai corectă variantă este b) deoarece informaţia de la pag. 3 îi spune că : „Două vase comunicante pot fi utilizate ca manometru, denivelarea lichidului din cele 2 ramuri fiind direct proporţională cu diferenţa de presiune dintre cele 2 ramuri (sau cu presiunea exercitată pe suprafaţa liberă a lichidului dintr-o ramură)“.

itemul clasa	Nr. elevi	1	2	3	4	5
7 A	26	22	23	20	20	25
7 B	27	21	22	18	18	24
7 C	25	20	24	16	20	23
7 D	24	23	22	20	21	24
Total	102	86	91	74	79	96
Procente		84,3%	89,2%	72,5%	77,4%	94,1%

Pentru o mai sigură „conducere" a elevului ar fi fost necesari paşi mai mici, spre exemplu :

2-a. Ce presiune se exercită asupra suprafeţei libere a lichidului din ramura A cînd capsula C este în aer ?

2-b. Ce presiune se exercită asupra suprafeţei libere a lichidului din ramura B cînd capsula e în aer ?

2-c. În care ramură a manometrului nivelul lichidului e mai mare ? (vezi fig. 1)

3. Ce presiune indică manometrul cînd capsula C e în aer ?

Acum elevul va şti ce răspuns să dea la întrebarea 4. „De ce ?"

Testul final a fost elaborat în raport cu obiectivele menţionate, în aşa fel încît fiecare obiectiv să fie verificat printr-un item al testului, respectîndu-se coloratura specifică a sarcinii de lucru.

De exemplu, pentru un obiectiv de tipul „aplicare", itemul de control a fost elaborat astfel : Să se calculeze presiunea hidrostatică într-un punct situat la 2 m. adîncime într-un lichid, avînd densitatea egală cu 10^3 Kg/m^3 ştiind că $g=10$ m/s^2.

Administrarea testului după predarea acestui capitol, ne-a permis să constatăm, în urma aplicării lui la patru clase (102 elevi), următoarele :

a) Rezultatele cele mai bune au fost obţinute la obiectivul 5 — 94,1%.

b) Rezultatele cele mai slabe au fost obţinute la obiectivul **3.**

c) Rezultatele obţinute la celelalte trei itemuri :

— obiectivul 1 —84,3%
— obiectivul 2 — 89,2%
— obiectivul 4 — 77,4%.

Aceste date ne arată că o astfel de organizare a predării asigură pe de o parte un randament superior al procesului de instruire, pe de altă parte nivelele obţinute în atingerea obiectivelor propuse sînt diferite : observarea şi urmărirea experienţelor prin proiectarea unei succesiuni de sarcini de lucru duce la o bună reţinere a elementelor specifice ; în schimb, caietul ar necesita o accentuare a zonei în care se însumează factorii de care depinde presiunea hidrostatică.

Predarea capitolului „AZOTUL" cu ajutorul unui Caiet de activitate independentă

Prof. ELISABETA NICULESCU

În caietul de chimie destinat claselor a X-a este prezentat azotul împreună cu cei mai importanţi compuşi ai săi. Printr-un mod specific de organizare a materiei, acest caiet îşi propune să facă mai accesibil studiul capitolului respectiv. În proiectarea lui am pornit de la următoarele obiective operaţionale (cerinţe adresate elevilor după parcurgerea capitolului) :

1) Să redea grafic modelul moleculei de azot şi să demonstreze consecinţele acestei structuri în proprietăţile şi întrebuinţările azotului.

2) Să redea în scris configuraţia electronică a elementelor grupei a V-a.

3) Să arate asemănările şi diferenţele ce rezultă din configuraţie.

4) Să explice posibilităţile de legare a azotului.

5) Să poată reda metode generale de obţinere a amoniacului.

6) Să indice cîteva domenii de aplicabilitate a amoniacului şi a sărurilor de amoniu.

7) Să justifice proprietăţile fizice şi chimice ale amoniacului pe baza structurii sale.

8) Să indice metodele de obţinere a HNO_3 utilizate în laborator şi în industrie.

9) Să redea structura şi proprietăţile HNO_3.

10) Să arate care este importanţa industrială a HNO_3 şi a sărurilor sale.

11) Să redea ciclul azotului în natură.

12) Să explice şi să înţeleagă fenomenele observate experimental în conexiune cu datele teoretice.

13) Să realizeze experienţe care să ilustreze cunoştinţele acumulate.

Analizînd obiectivele propuse am ajuns la necesitatea prefigurării unei organizări didactice avînd următoarele note caracteristice :

1) Canalizarea activităţii individuale a elevului în sensul deducerii metodelor generale de obţinere şi proprietăţile specifice compuşilor pe baza unor cunoştinţe acumulate anterior.

2) Observarea activă a experimentelor și analiza concluziilor ce se desprind.

3) Integrarea într-un tot unitar a elementelor introduse în diferitele momente ale lecției și raportarea lor la un cadru de referință general.

După stabilirea condițiilor prealabile s-a dat elevilor spre rezolvare un test inițial. Pe baza rezultatelor lui și a obiectivelor operaționale s-a realizat diagrama de desfășurare, apoi s-a trecut la elaborarea secvențelor. În caiet au fost introduse scheme recapitulative, probleme, experiențe, în scopul fixării și verificării cunoștințelor noi introduse.

În redactarea caietului s-a folosit metoda pașilor mici, elevul fiind condus din aproape în aproape la elaborarea unor răspunsuri corecte.

Parcurgînd diferitele secvențe, elevii trebuie să construiască răspunsuri corecte sau să aleagă soluția adecvată din mai multe variante.

Lucrul cu caietul presupune efectuarea unor experiențe menite să formeze deprinderea de mînuire a substanțelor și a aparatelor chimice.

Aceste experiențe îi solicită pe elevi la alegerea substanțelor necesare, la imaginarea aparaturii și la desprinderea concluziilor. În acest mod, ei își perfecționează tehnica de lucru.

Caietul cuprinde exerciții și probleme prin care se realizează un autocontrol și în același timp elevii își perfecționează deprinderea de a rezolva problemele specifice de chimie.

În timpul lucrului, în clasă, s-a înregistrat timpul necesar elaborării răspunsurilor sau efectuării experiențelor. Pentru elevii care au terminat mai devreme au fost pregătite exerciții suplimentare.

În cazul în care s-a observat rezolvarea greșită a unei secvențe, de către un număr mai mare de elevi, aceasta a fost discutată cu întreaga clasă.

Pentru verificarea eficienței lucrului cu caietul și a atingerii obiectivelor propuse s-au elaborat teste cuprinzînd itemuri, în raport cu obiectivele. Cunoștințele elevilor au fost testate de două ori : prima dată printr-un test referitor la azot, iar a doua oară printr-un test complex, care verifică și celelalte capitole.

1. Scrie CONFIGURAȚIA ELECTRONICĂ a azotului . . . . . .

2. AZOTUL :

a) este { electronegativ / electropozitiv }

b) este { metal / semimetal / nemetal }

c) azotul { acceptă / cedează } electroni

d) formează ioni { negativi / pozitivi }

e) are valența . . . . . .

3. Exemplificați **posibilitățile de legare** a azotului, completînd tabelul următor :

Tip de legătură	
Exemple	
Mod de formare	

4. Reprezintă modelul **structural al moleculei de azot**.....

5. Ce concluzii se pot trage din analiza structurii moleculei de azot ?

.....

.....

6 Azotul se poate **obține :**

a) .....

b) .....

7. Enumerăm trei **întrebuințări** ale azotului .....

.....

.....

II A

1. **Amoniacul** este { oxid / hidrură / sare }

2. **Legătura** dintre azot și hidrogen este { ionică / metalică / covalentă }

3. **Structura** amoniacului este :

Care sînt consecințele acestei structuri ? .....

.....

4. Reacția **acidului azotic** cu apa este o reacție de { ionizare / schimb / neutralizare }

Scrie reacția protolitică .....

5. Azotul în acid azotic are **starea de oxidație** 1/3/5.

6. Acidul azotic este { oxidant ..... (2 exemple) / reducător ..... }

7. Reprezintă prin săgeți corespondența dintre următorii termeni :

HNO_3	bază	tare
slab	acid	NH_3

II B

1. În amoniac întîlnim hibridizare ? { da { sp^3 / sp^2 } / nu }

2. Amoniacul se obține industrial prin { sinteza directă / descompunere / dizlocuire }

3. Reprezintă formarea ionului de amoniu :

Ce legătură se formează și în ce mod ? .....

.....

4. Acidul azotic se obține industrial conform reacțiilor :

.....

.....

.....

5. Completează reacțiile :

HNO_3 dil + Ag .....

HNO_3 dil + Fe .....

6. Reprezintă structura acidului azotic

7. Reprezintă prin săgeți corespondența dintre următorii termeni

HNO_3	bază	tare
slab	acid	NH_3

Rezultatele obținute la aceste teste sînt prezentate mai jos.

Test	Nr. elevi	% răspunsuri corecte						
		1	2	3	4	5	6	7
I	115	98%	100%	100%	98%	92%	90,4%	94,7%
II A	54	96%	88%	82%	80%	72%	84%	94%
II B	50	98%	100%	74%	98%	89%	89%	81%

Urmărind aceste rezultate, se poate aprecia că pentru majoritatea obiectivelor s-au obținut indici numerici foarte mari.

Predarea capitolului „TRUNCHIUL DE PIRAMIDĂ" cu ajutorul unui Caiet de muncă independentă

Prof. SOFIA FRANGOPOLU

Constatînd că unii elevi sînt siliți să facă eforturi mari la matematică din cauza folosirii excesive a simbolurilor și că fenomenul este în creștere, mi-am propus ameliorarea sa prin îmbinarea armonioasă a cuvîntului vorbit sau scris cu substitutul său — simbolul.

Problema a fost puțin cercetată din perspectiva psihologiei și a matematicii atît pe plan național, cît și în afară. Sursele bibliografice de sinteză existente [J. Piaget, B. Inhelder, Ed. Faure, J. Leroy, G. Berger, G. Mialaret, E. Rusu ș.a.] insistă doar asupra necesității cercetării unei

asemenea teme, precum şi asupra consecinţelor ce ar rezulta de pe urma investigării ei.

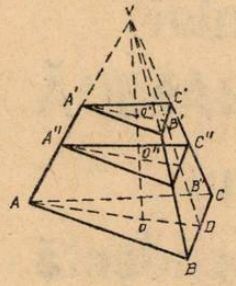
Noi am pornit de la ipoteza că în condiţiile folosirii ponderate a simbolurilor, funcţiile formative şi informative pot fi accelerate şi că se rezolvă **astfel şi o contradicţie** care generează lipsuri grave în învăţarea matematicii şi în dezvoltarea viitoare.

Cum învăţămîntul trebuie să răspundă cerinţei actuale, deosebit de stringentă, de generalizare în perspectivă a liceului şi de pregătire în sensul unei meserii, cadrul se lărgeşte foarte mult, ajungînd să se impună formarea simbolică pars pro toto, trebuind să realizeze în acelaşi timp, un acord între rolul crescînd al simbolului matematic şi modalităţile limitate de receptare.

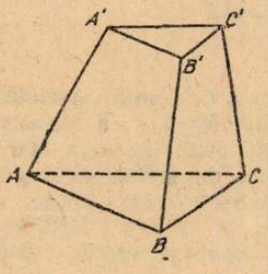
Prezentarea simbolică este cvasigenerală şi se adresează de fapt tuturor disciplinelor ; în matematică avem însă un belşug de situaţii simbolice, fapt ce duce la saturaţie şi la imposibilitatea receptării lor. Asimilarea acestora impune deci reînnoiri, inovaţii. Între acestea, Caietul de matematică, pe care l-am elaborat, încearcă să reflecte pe cît este posibil, luarea în stăpînire treptată şi în forme variate a instrumentului de lucru simbolic.

Explicarea situaţiilor ar fi anevoioasă şi complexă, de aceea recurg la redarea unor imagini, care exprimă metodologia de ansamblu : îmbinarea cuvîntului cu simbolul matematic.

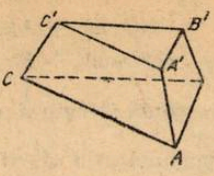
Desigur pot fi obţinute multe trunchiuri de piramidă din aceeaşi piramidă.
Avem alături o piramidă; desenează şi tu un trunchi din aceeaşi piramidă



În figura alăturată laturile bazei mari sînt segmentele . . . . . .
Laturile bazei mici sînt segmentele . . . .

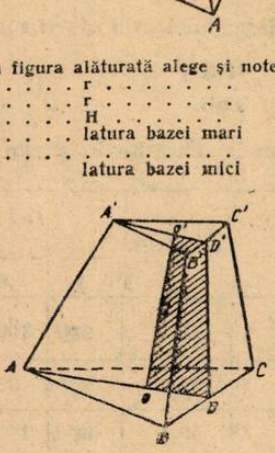


Trasează în desenul alăturat Ap, aB, ab.



Din figura alăturată alege şi notează alături :

Ap . . . . . r . . . . . .
Ap . . . . . r . . . . . .
aB . . . . . H . . . . . .
ab . . . . . latura bazei mari
R . . . . . .
latura bazei mici



Cu ajutorul acestui caiet se alternează instruirea teoretică cu cea practică, elevii fiind efectiv puşi să măsoare, să reprezinte, să confecţioneze.

Asimilînd acest mod de lucru ei au înţeles mai bine raporturile ce leagă gîndirea de practică. De fapt, prin întreg conţinutul său se leagă în mod solidar activitatea psihică de „învăţare" de procesele psihice de cogniţie, logice şi senzoriale, elevul fiind intens solicitat prin comenzi ca : observă, delimitează, trasează, compară, discriminează etc. Prin modul de organizare, se respectă un ritm propriu de lucru, fără a avea însă posibilitatea de a diferenţia căile pe care le parcurg elevii.

Se poate adăuga că prin acest caiet am încercat să conturăm o formă flexibilă de descoperire şi dezvoltare a capacităţilor subiecţilor şi de armonizare a acestora cu modurile specifice de obiectivare — prin imaginaţie, memorie, gîndire, deprinderi proprii. Rămînînd la îndemîna elevilor, caietul a fost un bun mijloc de recapitulare şi fixare, pentru multe concepte ale geometriei învăţate pînă acum.

Rezultatul cel mai izbitor ce se degajă din acest mod de lucru este o relaţie strînsă între învăţare şi forma de prezentare. Din cei 2 100 de subiecţi împărţiţi în 18 clase (5 categorii) la prima probă se constată că :

- 4.8% din subiecţi se situează la nivelul maxim de simbolizare ;
- 14,4% din subiecţi se situează în categoria a IV-a ;
- 38,4% din subiecţi se situează în categoria a III-a ;
- 33,6% din subiecţi se situează în categoria a II-a ;

4,8% din subiecți se situează în categoria I.

(Categoria a V-a reprezintă redactări simbolice 100%—91%; categoria a IV-a între 90 și 81%; categoria a III-a între 80 și 71%; categoria a II-a între 70 și 61% și categoria I între 60 și 51%).

După primele ședințe de învățare cu caietul, la proba a doua peste 50% au promovat în categorii superioare.

După alte ședințe de lucru, conform rezultatelor probei a treia au atins categoria superioară încă 4,8%, adică în total 14,4%; se situează în categoria a III-a 28,8% — total categoriile trei și patru — 43,2%, față de numai 19,2% înainte de lucrul cu caietul. Nu se poate ignora, desigur, modul relaxat în care se desfășoară lucrul cu caietul, interesul și plăcerea pe care o provoacă solicitarea unei activități independente cu o ușoară nuanță de responsabilitate crescută.

În perioada care urmează eforturile noastre se îndreaptă spre cristalizarea cît mai fină a conceptelor domeniului, cît și spre concretizarea, într-o formă perfecționată a caietului, a unor tehnici de lucru cu specificitate sporită.

DEPRINDERILE CA ELEMENTE FUNCȚIONAL-INTEGRATOARE ALE MATERIALULUI DE LIMBĂ

Prof. LIGIA-IULIANA PANĂ

Procesul de predare a limbilor străine ne pune în fața unora dintre cele mai complexe probleme din domeniul educațional[1]. **Acest proces este influențat de idei cu privire la: a) natura limbii în general, b) respectiva limbă care este predată și c) modul în care este însușită**[2].

Limba, definită ca un sistem convenționalizat și foarte complex de deprinderi, **„funcționează ca un instrument de comunicare între oameni"**[3].

În scopuri didactice, mulți lingviști[4] au încercat să descompună limba în **elementele** sale componente ce urmează a fi predate și să analizeze modul în care acestea se combină la diferite nivele[5]. Analiza limbii depinde în ultimă instanță de cunoașterea acestor elemente: „Cu cît știm *mai mult despre conținutul unei limbi*, cu atît mai bine îi putem descrie și analiza predarea"[6].

În concepția lui Robert Lado[7], limba „include probleme legate de **formă, sens** și **distribuție,** structurate la diferite nivele ale frazei, propoziției, sintagmei, cuvîntului, morfemului și fonemului, cu anumite structuri de modificare, succesiune, părți de propoziție"[8]. Mai jos se găsesc deprinderile articulatorii, tipurile de silabe și colocațiile; asociate cu acestea și cîteodată parte integrantă a lor sînt modelele specifice de intonație, accent și ritm[9].

1. W. F. MACKEY a încercat, într-un mod foarte sistematic, să rezolve aceste probleme în lucrarea sa **Language Teaching Analysis**, Longmans, 1965, un prim studiu al unei teorii și tehnici a analizei procesului de predare a limbilor.

2. Vezi și: TATIANA SLAMA-CAZACU, **Cîteva probleme psiholingvistice ale învățăturii limbilor străine, în „Studii și cercetări de didactică a limbilor moderne și clasice"**, Buc., 1970; D. CHIȚORAN și T. SLAMA-CAZACU, **The Psycho-linguistic Approaches in the Romanian — English Contrastive Analysis**, Bucharest, University Press, 1975.

3. R. LADO, **Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests**, McGraw Hill, New York, 1961, p. 4.

4. Nu trebuie să uităm nici o clipă importanța progresului lingvistic pentru predarea limbilor străine. În acest sens, vezi D. A. WILKINS, **Linguistics in Language Teaching**, Edward Arnold, London, 1972, lucrare ce reprezintă o încercare de a apropia lingvistica de metodică, de a cerceta modul legitim în care cunoștințele de lingvistică contribuie la luarea hotărîrilor în domeniul predării limbilor.

5. Cîteva din modurile în care lingviștii au descompus limba pentru a o analiza sînt prezentate de MACKEY (op. cit., p. 38—39). El îi citează pe Brondal, Firth, Halliday, Pike, Chomsky, Ullmann și Harris, ilustrînd raportul dintre numărul nivelelor printr-un tabel comparativ al celor mai recente tipuri de descriere a limbii.

6. *Ibidem*, p. 36.

7. ROBERT LADO este unul din cei mai de seamă reprezentanți ai metodei audio-linguale.

8. ROBERT LADO, Op. cit., p. 22.

9. D. CHIȚORAN, în lucrarea sa **Limba engleză contemporană — Fonetică și fonologie**, E.D.P., Buc. 1970, realizează un studiu cuprinzător al acestui nivel al limbii.

Fiecare dintre aceste **elemente** ale limbii constituie o variabilă. Acestea sînt **pronunţarea, structura gramaticală, lexiconul** şi **sensurile culturale** [10].

Pronunţarea, la rîndul ei, se compune din trei elemente distincte : segmentele sonore, intonaţia şi accentul, iar structurile gramaticale prezintă două subdiviziuni importante : morfologia şi sintaxa.

Aceste elemente ale limbii, deşi pot fi analizate, descrise şi evaluate separat, nu apar niciodată astfel în limbă, ci simultan, în fluxul continuu al vorbirii, ca elemente componente ale **deprinderilor integratoare** de înţelegere auditivă, exprimare orală, citire şi scriere.

În ceea ce priveşte succesiunea celor patru deprinderi, este important de menţionat faptul că o anumită înţelegere funcţională („competenţa") trebuie să preceadă folosirea limbii („performanţei") [11]. **Activităţile de decodare** a mesajului, cum sînt cele pe care elevul le îndeplineşte în cazul înţelegerii şi citirii, trebuie să preceadă **activităţile de codare,** exprimarea şi scrierea [12]. Prin înţelegere şi citire — **considerate deprinderi receptive** — se dezvoltă „competenţa", în vreme ce exprimarea şi scrierea — **deprinderile productive** — se prezintă ca aspecte ale „performaţiei" în procesul de învăţare a unei limbi. Problema care se pune aici este de a stabili procedeele cele mai eficiente pentru dezvoltarea deprinderilor receptive şi, în cadrul acestora, de a descrie tipurile de cunoştinţe şi aptitudini cu cel mai mare randament pentru elevi, pe măsură ce se trece la formarea deprinderilor productive [13]. „Prin dezvoltarea deprinderilor receptive, se creează baza pentru construirea celor productive" [14]. O dată „competenţa" lingvistică stabilită prin intermediul deprinderilor receptive, se poate iniţia şi dezvolta „performanţa", în scopul obţinerii fluenţei în exprimare [15].

Elementele componente sînt aceleaşi pentru deprinderile receptive şi productive **orale** şi pentru deprinderile receptive şi productive **scrise.** Aceste elemente ale limbii — fonologia, semantica şi sintaxa — constituie baza interdependenţei celor patru deprinderi. Însuşirea de către elevi a vocabularului şi structurilor gramaticale poate fi realizată prin studierea vocabularului şi a structurilor gramaticale la nivelul tuturor celor patru deprinderi. Aşadar, înţelegerea după auz precede vorbirii, iar citirea este urmată de scriere. Cunoştinţele de fonologie, semantică şi sintaxă la nivelul deprinderii de înţelegere sînt cele activate pentru a se produce exprimarea orală, precum cunoştinţele de semantică şi sintaxă din cadrul citirii sînt activate pentru **a produce exprimarea** în scris [16]. În acest fel, deprinderile se completează reciproc, pe măsură ce elevul progresează spre o cuprindere totală a vocabularului şi gramaticii incluse în lecţie.

Deşi elementele componente sînt aceleaşi, fiecare deprindere trebuie exersată separat. Dar profesorul trebuie să aibă permanent în vedere, ca obiectiv esenţial, formarea **celor patru deprinderi** [17] : el trebuie în primul rînd să ofere posibilitatea învăţării materialului introdus în secţiunea respectivă şi, în al doilea rînd, să ajute elevii să-şi însuşească în mod eficient cele patru deprinderi [18].

Învăţarea unei limbi străine presupune un proces mental complex, în care problemele sînt ordonate în funcţie de gradul lor de dificultate, pe mă-

---

10. Modul de abordare a temei noastre nu presupune şi analiza acestor elemente ale limbii. Dar trimitem cititorii la o bogată bibliografie din care selectăm: **GLEASON, JR., H.A., Linguistics and English Grammar,** New York, Holt, Rinchart & Winston, 1965, capitolul 4, **English Grammars,** în care se pun în discuţie diferite căi de abordare a gramaticii; **SIMONA OPRESCU, Posibilităţi de aplicare a conceptului transformaţional în predarea gramaticii limbii engleze în şcoli,** în „Limbile moderne în şcoală", vol. 1.; **MEIDEN, WALTER, A Device for Teaching Pronuncitation — The Reading of the Lesson of the Day** — MLJ, XLVII (February, 1963); **BROOKS, NELSON, Language and Language Learning,** New York, Harcourt, Brace & World, 1964. În capitolul 6 se precizează întrebările pe care antropologii şi le pun în legătură cu o anumită cultură şi cu tipurile de teme folositoare studierii unei culturi străine în şcoli.

11. **KENNETH CHASTAIN, The Development of Modern — Language Skills: Theory to Practice,** Rand McNally & Co., Chicago, 1971, p. 50.

12. Vezi modelul sistemului de comunicare al lui **W. WEAVER, Recent contributions to the Mathematical Theory of Communication,** în **C. E. SHANNON** şi **W. WEAVER, The Mathematical Theory of Communication,** Urbana, III, 1949, p. 98; vezi de asemenea, **J. B. CARROLL, The Study of Language,** Cambridge, Mass, 1953, p. 88, care propune un model de comunicare unitar.

13. Vezi şi **MARCELA NICOLESCU DRAGOMIRESCU** şi **OLIMPIA VÎLCEANU, Metodica predării limbii engleze,** E.D.P., Buc., 1966.

14. **K. CHASTAIN, Op. cit.,** p. 160.

15. În acest sens, de un real interes este articolul lui **S. BELASCO, Toward the Acquisition of Linguistic Competence: From Contrived to Controlled Materials,** MLJ, LIII (March 1969), p. 185—205.

16. Pentru o clarificare a acestui subiect, vezi: **D. A. WILKINS, Second-Language Learning and Teaching** Billing & Sons Ltd., Guilfort and London, 1975, care prezintă detaliat trei principii metodologice ale predării limbilor străine; **E. NOVICICOV, Predarea limbilor străine în şcoala de 10 ani** în „Revista de pedagogie", 1968/XVII-nr. 9/,.; **ION BRĂESCU, Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine** E.D.P., Buc., 1967.

17. Metodele şi materialele pot fi total diferite, dar contribuţia lor în procesul de învăţare depinde de ceea ce conţin ele în totalitatea lor, nu de felul în care încep sau se sfîrşesc. Acesta este ceea ce D. A. Wilkins, în Op. cit., p. 60, numeşte **the principle of representative proportions,** cu importante implicaţii pentru echilibrarea celor patru deprinderi. Conform acestui principiu, volumul fiecărei activităţi în clasă trebuie să reflecte locul pe care aceasta îl ocupă în obiectivele globale.

18. **K. CHASTAIN, Op. cit.,** p. 162.

sură ce elevul progresează spre dobîndirea capacității de a folosi o nouă limbă [19]. Mai întîi elevii trebuie să se familiarizeze cu materialul nou de limbă. Această competență inițială se realizează prin deprinderile receptive, ascultare și citire. Următorul pas este folosirea acestui material în exerciții structurale, pentru a-i înlesni integrarea în cunoștințele de limbă existente ale elevilor. Numai după ce s-a realizat această capacitate de bază de a utiliza cuvintele și structurile li se poate cere elevilor să folosească acest conținut în contexte comunicaționale [20].

19. Este adusă aici în discuție relația dintre învățarea primei limbi și celei de-a doua. „Învățarea unei limbi noi este un proces identic cu învățarea limbii materne" Iată o problemă controversată. De exemplu, în cazul limbii materne, înțelegerea după auz precede vorbirii, deci s-ar putea trage concluzia că, și în cazul celei de-a doua limbi, înțelegerea ar trebui să preceadă exprimarea și amîndouă să fie exersate înaintea citirii. Pentru explicații suplimentare cu privire la cursul firesc al dezvoltării limbii native a copilului și implicațiile acesteia pentru predarea limbilor, vezi **H. H. STERN, Foreign Languages in Primary School**, London, Oxford University Press, 1967.

20. Vezi de asemenea **SIMION MORĂRESCU, Aspecte psiholingvistice și metodice privind utilizarea tehnicilor moderne în predarea limbilor străine**, în „Limbile moderne în școală", vol. 1, Buc. 1972, p. 83—92.

LEXICUL MANUALELOR DE LIMBA ENGLEZĂ PENTRU CLASELE II-IV

Prof. IOANA JALEA

Un studiu detaliat al vocabularului oricărui manual de școală necesită atît aprecierea sa cantitativă cît și calitativă. Aspectul cantitativ este direct legat de numărul cuvintelor și de frecvența cu care acestea apar. Aspectul calitativ este un rezultat al grupării cuvintelor în conformitate cu criteriul tematic, adică în funcție de gradul lor de potrivire la o anumită temă.

Analizele care urmează vor fi centrate pe manualele de limbă engleză pentru clasele a II-a, a III-a și a IV-a [1] folosite în anul școlar 1977—1978 și vor lua în considerație cele două aspecte menționate mai sus.

1. Analiza cantitativă

Calcularea numărului de cuvinte existent în fiecare din cele trei clase a condus la următoarele rezultate :

clasa a II-a . . . . . 386 cuvinte
clasa a III-a . . . . . 696 „
clasa a IV-a . . . . 980 „

Dacă se are în vedere faptul că pentru studiul limbii engleze sînt prevăzute 96 ore anual în fiecare din cele trei clase [2], atunci numărul de cuvinte devine prea ridicat. Este de asemenea adevărat că există cuvinte care se repetă atît în manualele claselor a III-a și a IV-a sau numai în unul din ele, dar aceasta nu schimbă situația, numărul de cuvinte rămînînd prea mare. Tabelul de mai jos indică cîte cuvinte se întîlnesc în fiecare manual și cîte se repetă.

Vocabular comun / Vocabular pe clase	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Clasa a II-a	386	367	309
Clasa a III-a	367	696	505
Clasa a IV-a	309	505	980

După cum se vede, 367 cuvinte din manualul clasei a II-a se repetă în manualul clasei a III-a.

— În clasa a III-a există 329 cuvinte noi, care, adăugate la cele 386 cuvinte ale clasei a II-a, totalizează 715 cuvinte de învățat în 192 ore (primii doi ani).

— Manualul clasei a IV-a conține numărul cel mai ridicat de cuvinte dintre toate cele trei manuale. Acest număr ar trebui să fie rezultatul repetiției tuturor cuvintelor din clasele precedente și al in-

1. **Limba engleză — manual pentru clasa a II-a**, elaborat de **AUGUSTINA BELTIC-DRĂGĂNESCU** și **SONIA SCHLANGER**, 1976; **Limba engleză — manual pentru clasa a III-a**, elaborat de **AUGUSTINA DRĂGĂNESCU-BELTIC** și **SONIA SCHLANGER**, 1976; **Limba engleză — manual pentru clasa a IV-a**, de **GEORGIANA GĂLĂȚEANU**, elaborat în anul 1973 și revizuit în anul 1974.

2. **Programa de limba engleză pentru școala generală**, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

cluderii de cuvinte noi. Analiza vocabularului clasei a IV-a arată însă că lucrurile nu stau astfel :

a. - Acest vocabular include 505 cuvinte din cel al clasei a III-a, rezultînd 475 cuvinte noi.

b. - El repetă numai 300 cuvinte din vocabularele claselor a II-a şi a III-a luate împreună. Procentul de cuvinte ale unui manual care se repetă în manualele următoare devine din ce în ce mai scăzut, după cum urmează :

vocabularul clasei a II-a, vocabularul clasei a III-a 95%
vocabularul clasei a II-a, vocabularul clasei a IV-a 80%
vocabularul clasei a III-a, vocabularul clasei a IV-a 73%

Pe lîngă acestea, se remarcă faptul că din totalul de 1192 cuvinte, numai 25%, adică 300 cuvinte, se repetă în toate cele trei manuale. Cel mai ridicat procent de cuvinte, 82%, se găseşte doar în unul dintre manuale.

Concluzia

Autorii celor trei manuale nu au respectat o cerinţă majoră, aceea de a prelua întreg materialul şi de a-l exersa în manualul următor. Lexicul claselor a II-a, a III-a şi a IV-a nu corespunde necesităţilor nici din punct de vedere cantitativ — numărul total de cuvinte din fiecare clasă este prea ridicat pentru a fi învăţat în 96 de ore —, nici din punct de vedere al repetării cuvintelor în toate manualele. Numărul mare de cuvinte duce, pe de o parte, la o scădere a frecvenţei lor şi, pe de altă parte, la limitarea posibilităţii de repetare a cuvintelor deja învăţate în manualul precedent.

2. Analiza calitativă

După frecvenţă, un alt criteriu important este cel tematic. Datorită acestuia, cuvinte eare ocupă o poziţie înaltă într-o listă de frecvenţă devin de o importanţă majoră (de exemplu, substantivele concrete). Pentru exemplificare, vom folosi manualul clasei a IV-a, deoarece conţine cel mai mare număr de cuvinte. Iată unele dintre temele cele mai importante din acest manual, împreună cu unele din cuvintele ce le aparţin :

— **At School :** school, school-bag, desk, teacher, classroom, pupil, homework, lesson, absent etc.

— **The Time :** clock, o'clock, watch, hour, minute, time, to finish, to start etc.

— **The Date :** date, month, week, today, tomorrow, yesterday, day, night, year etc.

— **The Family :** mother, father, brother, sister, grandmother, grandfather, family, aunt, uncle etc.

— **The House :** kitchen, bathroom, sitting-room, dining-room, bedroom, window, door etc.

— **The Weather and The Seasons :** spring, summer, autumn, winter, warm, cold, cool, hot, weather, snow, rain etc.

— **Age :** old, birthday, young etc.

— **Shopping :** shop, baker, grocer, bread, vegetables, to buy, to sell etc.

— **Food and Meals :** breakfast, lunch, tea, dinner, to eat, porridge, hungry, pudding, pie, knife, fork, plate etc.

— **Clothes :** to wear, trousers, shirt, coat, skirt, dress, blouse, to put on, shoes etc.

— **Sports :** football, tennis, box, bicycle, to skate, ball, game, to ski, to swim etc.

— **Animals :** lion, tiger, cat, dog, bear etc.

După cum se vede, substantivele concrete ocupă un loc de frunte în criteriul tematic. Aceasta nu exclude existenţa unor cuvinte cu rol gramatical ca : articol, prepoziţie, conjuncţie etc., fără de care propoziţiile nu pot fi alcătuite.

O analiză mai detaliată a temelor deja menţionate, relevă şi alte aspecte ale selecţiei şi asimilării lexicului :

a. Unele teme se întîlnesc şi în cele două manuale precedente sau doar în unul din acestea. Aceasta permite ca, în dezvoltarea fiecărei teme, toate sau aproape toate cuvintele aparţinînd aceleiaşi teme în manualul sau manualele precedente să poată fi repetate.

b. În unul şi acelaşi manual, aceeaşi temă poate fi găsită în mai multe lecţii. Astfel unele cuvinte se repetă în fiecare lecţie aparţinînd temei respective, frecvenţa lor crescînd.

Concluzia : Repetarea unui număr de cuvinte în toate cele trei manuale sau numai în două — împreună cu repetarea în cadrul aceleiaşi clase — duce la o mai bună asimilare a majorităţii unităţilor lexicale conţinute în manuale.

Pentru un studiu mai complet asupra calităţii cuvintelor, vom folosi dicţionarul de frecvenţă al lui J. B. Caroll [3].

O primă remarcă ar fi aceea că cele *mai multe unităţi lexicale neapărat necesare* pentru alcătuirea unei propoziţii există atît în lista lui Caroll cît şi în cele trei manuale (ex. the, a, not, of, and, but, this, that etc.). Vocabularul celor trei clase conţine un mare număr de cuvinte folosite în viaţa de fiecare zi şi care nu există în vocabularul lui Caroll (de exemplu, father, flower, butter, ear, nose etc.). Aceasta se explică prin faptul că multe substantive comune concrete ocupă o poziţie joasă într-o listă de frecvenţă.

— În vocabularul general al celor trei clase există cuvinte care ar fi putut să nu fie introduse (de exemplu, craft, custard, to stoe, to wag), în timp ce alte cuvinte importante nu se întîlnesc (de exemplu, far, without, nothing, to become, to keep).

3. Word Frequency Book, by JOHN B. CAROLL, PETER DAVIES, BARRY RICHMAN, Houghton Miffilin Company, American Heritage Publishing Co., Inc., N.Y., 1971.

ALCĂTUIREA DE DICȚIONARE DIDACTICE BILINGVE

Prof. IRINA NISTOR

Practica predării limbilor străine a arătat că problema alcătuirii unor dicționare didactice bilingve este pe cît de actuală, pe atît de utilă.

Odată cu apariția. în 1971, a articolului lui S. G. Barchudarov și L. A. Novikov [1], problema lexicografiei didactice a început să fie pe larg dezbătută. Au apărut o serie de articole în revistele de specialitate, sau chiar lucrări monografice speciale.

Se vorbește despre o lexicografie „academică" și despre o lexicografie „didactică" [2]. Între aceste două tipuri există o legătură foarte strînsă. Este cunoscut faptul că dicționarele didactice sînt elaborate pe baza celor academice (obișnuite), folosindu-se în acest scop minimalizarea și adaptarea lexicului la cerințele învățării limbilor străine.

În ciuda legăturii destul de strînse, între dicționarele obișnuite și cele didactice există mari deosebiri. Dacă dicționarele bilingve obișnuite se adresează unui public cunoscător de limbă străină într-o măsură mai mare sau mai mică, dicționarele didactice se adresează celor care studiază limba. De aceea, în elaborarea lor trebuie să se țină seama de caracterul rațional al selectării materialului lexical și de organizarea lui — de concentrarea materialului lexical [3]. Dicționarul didactic trebuie să fie un îndreptar special, cu **o adaptare maximă la cerințele învățării** [4], trebuie să conțină **o informare lexico-gramaticală suficientă pentru o anumită perioadă de învățare a limbii** [5].

Diferența dintre dicționarele obișnuite și cele didactice constă și în faptul că în elaborarea celor din urmă nu se ține seama numai de traducerea cuvintelor, ci, în primul rînd, de următorii factori [6]:

1. numărul de fenomene de limbă însușite să fie dependent de etapa de studiere a limbii (începători, avansați);
2. tendința la elevi de a da răspunsuri greșite (interferența inter-lingvistică ortografică, gramaticală, ortoepică) [7];
3. sistemul și caracterul exercițiilor care ajută la transpunerea cuvintelor noi însușite din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată.

La aceste două tipuri de dicționare, deosebită este și prezentarea materialului lexical. Dicționarul didactic trebuie să conțină nu numai traducerea, sensul unităților lexicale, contexte în care se întîlnesc, ci și o serie de informații gramaticale cu privire la un anumit cuvînt, trimiteri la niște tabele care se referă la pronunțarea cuvintelor, la accentul lor, la schimbări paradigmatice etc

Pentru a demonstra cele spuse, vom folosi două articole de dicționar din două dicționare diferite :

A. Gh. Bolocan, Dicționar rus-român, București, 1964.

B. E. P. Noveanu, Dicționar rus-român (Pentru uzul elevilor), București, 1976.

În primul dicționar :

cuvîntul конь; s.m.l. cal ; боевой ~ cal de luptă ; по коням încălecați ? 2. (la jocul de șah) cal ; (popular не в коня корм a strica orzul pe gîște ; (prov.) дареному коню в зубы не смотрят calul de dar nu se caută de dinți ; старый конь борозды не портит găina bătrînă face zeama bună. — конь я, м cal de gimnastică.

În cel de-al doilea dicționar :

кон/ь — s.m. 15 (pl. кони, коней) cal; верхом на коне călare pe cal ; // по коням încălecați ! ; Дареному коню в зубы не смотрят calul de dar nu se caută la dinți.

1. S. G. BARCHUDAROV, L. A. NOVIKOV, Kakim doljen byt' ucebnyj slovar' , „Russkij jazyk za rubejom", nr. 3/1971, p. 46—50.

2. S. G. BARCHUDAROV, L. A. NOVIKOV, Aktualnyje problemy i zadaci ucebnoj lexicografii, „Russkij jazyk za rubejom", nr. 6/1975, p. 54.

3. A. F. KOLESNIKOVA, O kratkom tematiceskom slovarje dlja nacinajuscich, „Russkij jazyk za rubejom", nr. 2/1972, p. 54.

4. V. G. GAK, Ucebnyj slovar-kratkaja enciklopedija jazyka, „Russkij jazyk za rubejom", nr. 4/1971,

5. D. E. ROZENTHAL, Komplexnyj ucebnyj slovar' russkogo jazyka, „Russki jazyk za rubejom", nr. 4/1971, p. 38. În acest sens vezi și lucrarea lui E. NOVICICOV, Selecționarea lexicului în scopuri didactice, „Revista învățămîntului superior", nr. 9/1964, p. 31.

6. V. ȘARNEAS, Metodiceskije osnovy slovarnoj raboty i ucebnaja lexicografia, „Russkij jazyk za rubejon", nr. 2/1973, p. 33.

7. În acest sens este scris și articolul Z. STERE și A. BRAȘOVEANU, Asupra unor dificultăți în însușirea lexicului limbii ruse, „Limbile moderne în școală", 1972, vol. II, p. 69—76.

După cum reiese din acest exemplu, primul dicționar este foarte bun în ceea ce privește îmbinările de cuvinte și expresii, numărul acestora fiind mai mare decît în cel de-al doilea. Dar, în procesul de învățare, elevii (studenții) se lovesc și de alte greutăți, mai ales în ceea ce privește paradigma completă a cuvîntului.

Cel de-al doilea dicționar prezintă un index bogat pentru fiecare substantiv, cu trimiteri la un tabel care conține 90 de clase — modele de substantive. Clasificarea este făcută după terminație și accent.

Această idee nu este nouă în lexicografie, dar pentru prima dată a fost înfăptuită într-un dicționar rus-român elaborat la noi în țară. În acest sens, lucrările întreprinse pentru alcătuirea unei cartoteci a substantivului pe baza dicționarului limbii ruse literare contemporane vor face posibilă trecerea la **o clasificare a substantivelor după structura lor internă.**

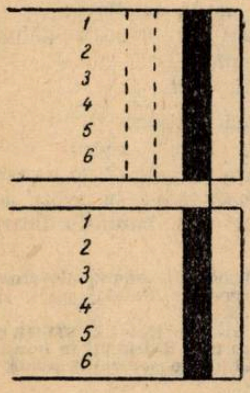
Sistemul de clasificare didactică a substantivelor se bazează pe următoarele criterii :

a. **modelul paradigmatic de accent** — orice schimbare de accent (notat la noi cu A, B, C, D ș.a.m.d.) ;

b. **schimbările morfologice ale cuvintelor** — schimbările care intervin în timpul declinării substantivului, atît la singular, cît și la plural (notate la noi cu 1, 2, 3, 4 ș.a.m.d.).

Îmbinînd ambele criterii. se obțin **clase de substantive** care se caracterizează printr-un anumit model de accent și un anumit tip de schimbare morfologică.

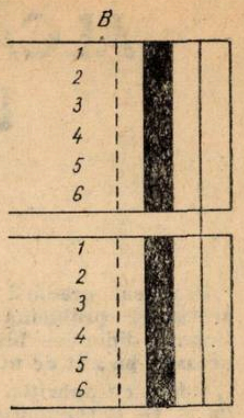
În continuare vom prezenta cîteva exemple de **modele paradigmatice de accent** la substantive cu litera **O** la care lucrăm în prezent și la care am obținut 14 modele paradigmatice (A...N).



Modelul paradigmatic A

La nominativ singular accentul cade pe ultima silabă a cuvîntului ; la toate celelalte cazuri (la singular și plural) accentul cade pe aceeași silabă, adică rămîne pe aceeași vocală, deși uneori cuvîntul capătă o nouă diviziune.

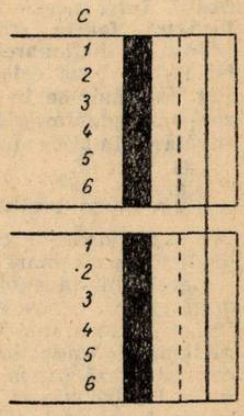
Exemple : обял, обгон, обвес.



Modelul paradigmatic B

La nominativ singular accentul cade pe penultima silabă ; la celelalte cazuri — și la singular și la plural — accentul rămîne pe aceeași silabă.

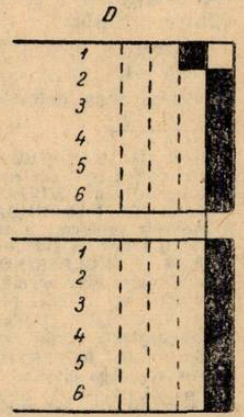
Exemple : оазис.



Modelul paradigmatic C

La nominativ singular accentul cade pe silaba a treia sau următoarea (numerotarea silabelor este făcută de la sfîrșitul cuvîntului, spre începutul lui); la celelalte cazuri — și la singular și la plural — accentul rămîne pe aceeași silabă.

Exemple : обалдение, обаятельность.

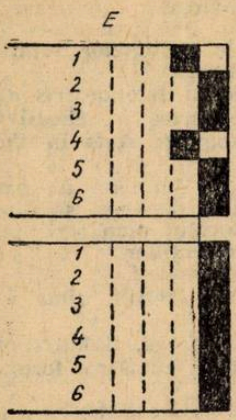


Modelul paradigmatic D

La nominativ singular accentul cade pe ultima silabă a cuvîntului. În cadrul modificărilor pe care le suportă substantivul în declinarea sa, accentul trece pe terminație și rămîne acolo la toate celelalte cazuri, atît la singular. cît și la plural

Exemple : областник, оленебык.

Modelul paradigmatic E



Accentul cade pe ultima silabă a cuvîntului, la nominativ singular. În timpul declinării, accentul trece pe terminație la genitiv și dativ singular. La acuzativ singular, accentul cade tot pe ultima silabă (ca și la N. sg.). Începînd cu instrumentalul, accentul trece din nou pe terminație și rămîne acolo la prepoziționalul singular și la toate cazurile la plural.

Exemple: обиняк, ободок, огневик

După cum am mai subliniat, prin îmbinarea modelelor paradigmatice de accent cu schimbările morfologice ale cuvintelor se obțin clasele de substantive caracterizate printr-un anumit model de accent și un anumit tip de schimbare morfologică. Pentru ca procesul să fie înțeles, vom exemplifica cele spuse mai sus: substantivul овощевод își schimbă paradigma după modelul paradigmatic de accent A. Să vedem ce schimbări morfologice are acest substantiv:

	Singular	Plural
N.	овощевод	овощеводы
G.	овощевода	_____ов
D.	_____у	_____ам
Ac.	_____а	_____ов
I.	_____ом	_____ами
P.	(об) _____е	(об)_____ах

Schimbările morfologice ale acestui substantiv sînt de **tip nr. 1** (acestui tip îi aparțin substantivele terminate în consoană dură — animate —). Prin urmare, acest substantiv aparține clasei **1 A.** În această clasă intră toate substantivele cu **schimbările morfologice de tip nr. 1** și cu **schimbări de accent ale modelului A.**: обструкционист, обществовед, овцевод etc.

După cum s-a arătat, o astfel de încercare de clasificare a substantivelor este binevenită în procesul de învățare a limbii ruse și ea a fost deja folosită cu succes. O serie de dicționare didactice bilingve apărute la Editura „Sovjetskaja enciklopedija" conțin anexe referitoare la modele de declinări la substantive, adjective, pronume, modele de conjugare a verbelor etc. [8]

Perfecționarea dicționarelor didactice este o problemă care nu se consideră încheiată și cercetările în acest domeniu continuă [9].

8. Vezi în acest sens **D. E. ROZENTHAL**, Op. cit., p. 38.

9. Vezi **P. N. DENISOV** și **M. A. SKOPINA**, Ucebnaja lexicografija „Russkij jazyk za rubejom", nr. 2/1978, p. 65—71.

EXERCIȚII CU CARACTER CREATIV ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Prof. EUGENIA DELINSCHI

Cerința unei dezvoltări cît mai complete a individului, devenită centrală în epoca modernă, se conturează tot mai mult în procesul instructiv-educativ actual prin atenția care se dă depistării și antrenării potențialului creativ al elevilor. Este un aspect specific procesului nostru de învățămînt care, renunțînd de mult să mai ceară elevului o „înregistrare" a informației predate, îl solicită la o asimilare personală a acesteia printr-o prelucrare complexă din multiple unghiuri de vedere, în care sînt antrenate activități psihice diverse. Antrenînd gîndirea divergentă a elevului, lăsîndu-i, cu alte cuvinte, deschisă posibilitatea spre cît mai multe soluții posibile, obligîndu-l să nu se mai mulțumească cu una singură, șansa apariției noului, a ineditului, a originalului, apare de la sine. Tocmai

această eficiență instructiv-educativă determinată de un sistem de predare axat pe antrenarea gîndirii divergente — mecanism de bază al creativității, după cum susțin E. P. Torrance, J. P. Guilford, A. F. Osborn, Al. Roșca etc. — explică amploarea pe care a luat-o studiul predării creative în procesul de învățămînt la toate nivelele de vîrstă și la toate obiectele.

Dacă un astfel de sistem de predare se poate realiza cu mai multă ușurință la diversele discipline de învățămînt, acordarea unei coloraturi creative unor momente ale procesului de predare a limbilor străine necesită un efort în plus, lovindu-se de problema nivelului de stăpînire a limbii, de volumul vocabularului posedat.

Deoarece creativitatea se manifestă cu preponderență în planul gîndirii divergente, înseamnă că unul din elementele necesare pentru dezvoltarea creativității în procesul de predare al unei limbi moderne îl poate constitui **elaborarea unui sistem de exerciții axat pe antrenarea gîndirii divergente.**

Se înțelege că acest sistem trebuie să țină seama de obiectivele generale ale predării limbilor moderne. În funcție de aceste obiective și ținînd cont de conținutul lecțiilor se poate elabora o strategie a instruirii. În cadrul acestei strategii, **pot fi relevate momentele în care exercițiile mecanice, repetitive — absolut necesare în formarea unor automatisme — se completează cu exerciții cu caracter creator,** trecînd de la activitățile foarte structurate la o utilizare mai liberă, mai creativă a limbii străine. Ele nu pot fi înlocuite total, deoarece exercițiile creative nu pot fi direcționate decît parțial.

Intenționăm în cele ce urmează să schițăm unele din aceste exerciții cu caracter creativ, posibile bineînțeles a fi îmbunătățite, în funcție de imaginația profesorului. Nu ne propunem o clasificare strictă a lor pe profilul obiectivelor limitate la o lecție sau alta, cu atît mai mult cu cît se știe, fiecare lecție le poate îmbina pe toate, dar desigur în proporții diverse. Pe de altă parte, aceste exerciții de tip creativ vor stimula în mod diferit acei parametri recunoscuți ai creativității: **fluența** (ca număr de răspunsuri, soluții date), **flexibilitatea** (număr de categorii, sfere diferențiate în care subiectul găsește soluțiile), **originalitatea** (gradul de noutate, raritate, neobișnuit al soluției), **aptitudinea de a vedea deosebirile și asemănările, de a restructura, organiza și elabora.**

Unele exerciții dezvoltă imaginația elevilor, pornind de la modalitățile practice de educare a gîndirii creatoare indicate de dr. Osborn [1] — noi folosiri, adaptarea, modificarea, rearanjarea, combinarea, substituirea, mărirea, micșorarea — și de dr. Parnes — lista atributelor, relații forțate, analiza structurii [2].

Un astfel de exercițiu este descris de James A. Smith în cartea sa **Creative Teaching of the Language Arts in the Elementary School:**

— Profesoara a adus în clasă un vas cu fructe i-a încurajat pe elevi să discute, conform următorului plan scris pe tablă la încheierea discuțiilor:

1) Descrieți ceea ce vedeți.
2) Spuneți ceea ce simțiți cînd le priviți.
3) Comparați-le cu altceva, ținînd cont de ceea ce vă sugerează culoarea, forma sau aranjarea lor.
4) Ce vă sugerează originea lor?
5) Ce simbolizează ele?

Alte exerciții cu caracter creator ce pot fi folosite în predarea limbilor moderne:

1) Însușiri

Profesorul prezintă elevilor un obiect, sau le cere acestora să și-l reprezinte cît mai fidel, apoi cere ca fiecare elev să exprime în scris sau oral cît mai multe însușiri ale acestui obiect. Exercițiul diferențiază net elementul de fluență și flexibilitate în gîndire.

2) Întrebări divergente

Elevii trebuie să pună cît mai multe întrebări cu privire la un obiect comun: măr, creion, cui etc. Este un exercițiu de învățare creativă a interogativului, putînd fi folosit aproape la orice lecție. În altă variantă se prezintă elevilor un tablou, cerîndu-le să pună cît mai multe întrebări cu privire la el, după ce în prealabil li s-a cerut să spună tot ce le sugerează tabloul. Acest exercițiu după modelul testului Torrance — varianta verbală — se dovedește a fi deosebit de eficient în antrenarea gîndirii divergente, a fluenței, flexibilității și originalității gîndirii.

3) Finaluri diferite

După ce profesorul lucrează cu elevii o povestire sau o bucată de lectură mai interesantă, le cere să se gîndească la cît mai multe finaluri ale povestirii. Subliniem că important este nu ca elevii să dea cîte **un** răspuns, ci ca fiecare elev în parte să

1. ALEC. F. OSBORN, Applied Imagination, New York: Scribner, 1963.
2. SYDNEY J. PARNES, Instructor's Manual for Semester Courses în Creative Problem Solving, Buffalo, Creative Education Foundation, 1963, p. 32—66.

dea cît **mai multe** răspunsuri, numai astfel fiind obligați la antrenarea caracterului divergent al gîndirii.

4) Interviul

Profesorul cheamă un elev în fața clasei și cere celorlalți să-i pună pe rînd cîte o întrebare, sau mai multe, despre el, despre familia lui, despre prieteni etc. Profesorul intervine cu unele întrebări în momentele de ezitare ale elevilor, spre a-i stimula. În altă variantă, profesorul cere elevilor să își imagineze că reprezintă personajele dintr-o bucată studiată, iar colegii lor trebuie să le pună întrebări despre ei, cerînd să-și motiveze acțiunile.

5) Contraziceri

Profesorul face o afirmație greșită referitoare la lecția lor și le cere elevilor să spună cît mai multe propoziții care contrazic cele spuse. Profesorul poate face și o afirmație corectă, iar elevii trebuie să argumenteze cele spuse prin cît mai multe propoziții.

6) Compuneri dirijate

Profesorul scrie pe tablă prima și ultima propoziție dintr-o povestire ce trebuie scrisă de elevi, anexîndu-le eventual și o listă de cuvinte. Elevii trebuie să exprime verbal sau scris multiple variante ale intrigii povestirii, care să ducă însă toate la același deznodămînt formulat în scris de către profesor. Uneori profesorul poate să dea mai multe propoziții pentru ghidare.

7) Povestiri spontane

Profesorul le anunță tema povestirii pe care trebuie s-o creeze și le spune sau scrie o propoziție de început. Elevii trebuie să adauge pe rînd cîte o propoziție care să continue povestirea în mod logic. Li se poate cere elevilor să scrie apoi povestiri individuale pe aceeași temă, schimbînd doar numele proprii, locul, timpul etc. Se pot crea povestiri și în laboratorul fonic. Fiecare elev stă în cabina sa, se pregătește de imprimare. Profesorul spune o propoziție și fiecare elev adaugă cîte o propoziție care continuă povestirea. Profesorul imprimă fiecare răspuns, iar la sfîrșit se ascultă întreaga povestire. În altă variantă, profesorul poate imprima răspunsul fiecărui elev, fără ca ceilalți să-l audă. Abia la sfîrșit vor auzi textul integral al povestirii alcătuite de ei, care uneori este foarte amuzant. Se pot crea la fel și dialoguri spontane.

Exemplu : Profesorul : I'm going to Sinaia.
Elev 1 : Fine ! Me too.
Elev 2 : When ?
Elev 3 : Tomorrow.
Elev 4 : Why not on Saturday ?
Elev 5 : It's my birthday.
Elev 6 : Many happy returns of the day !
Elev 7 : Thank you.

8) Presupuneri

După învățarea concordanței în propoziția condițională, profesorul poate să facă un exercițiu creativ pentru fixarea acesteia, pornind de la întrebarea : Ce s-ar întîmpla dacă, sau Ce s-ar fi întîmplat dacă ?... Elevii sînt confruntați cu o situație improbabilă, trebuind să prevadă toate consecințele posibile. Elevii pot fi întrebați ce s-ar întîmpla dacă ar înțelege limba păsărilor, dacă ar fi mereu noapte, dacă ar ninge mereu. Pornind de la unele lecții despre istoria poporului a cărui limbă o studiază, pot fi întrebați ce s-ar fi întîmplat dacă : Napoleon n-ar fi fost învins, Maria Stuart ar fi devenit regina Angliei etc. Exercițiul poate fi făcut în scris sau oral.

9) Îmbunătățiri

După ce elevii au învățat denumirea mai multor lucruri ce pot fi cumpărate într-un magazin, profesorul alege un obiect — jucărie, penar, rochie — și cere elevilor să se gîndească la cele mai interesante și neobișnuite modalități de transformare a lui, astfel ca acesta să devină mai atractiv, mai util și să poată avea cît mai multe întrebuințări. Exercițiul se poate face oral sau în scris.

10) Utilizare neobișnuită

Se cere elevilor să scrie cît mai multe utilizări neobișnuite ale unor obiecte comune de învățat. Chiar dacă vor folosi dicționarul, acest exercițiu le va educa gîndirea divergentă. Se poate face la orice lecție, pornind de la cuvinte simple : book, pin, tin etc.

11) Formare de cuvinte

Profesorul pronunță sau scrie o silabă și cere elevilor să exprime oral sau în scris toate cuvintele ce conțin această silabă. Le poate cere să scrie toate cuvintele care încep cu anumită literă sau care se termină într-un anumit sunet.

12) Sinonime

Se cere elevilor să spună sau să scrie cît mai multe cuvinte care au aproape același înțeles cu un cuvînt dat. Exercițiul se poate face și cu antonime.

13) Terminarea unei propoziții

Profesorul spune sau scrie o propoziție și cere elevilor să o continue în cît mai multe feluri. Pornind de la vocabularul lecției de zi, se pot formula propoziții de genul : This boy is so tall, that... The river is so deep that... If I got some money I'd... etc.

14) Asociații de cuvinte

Profesorul dă un cuvînt stimul și cere elevilor să răspundă cu cele mai variate asociații posibile. Se poate face oral sau în scris, atît cu începătorii cît și cu avansații.

15) Indicarea unor titluri

Se cere elevilor să se gîndească la titluri cît mai originale pentru o povestire, un tablou, o lecție din carte. După ce s-au învățat mai multe proverbe în limba străină, profesorul poate cere elevilor să pună ca titlu al lecției un proverb care să ilustreze cel mai bine o situație din text. Se poate folosi și dicționarul pentru proverbe mai grele.

16) Dialoguri și povestiri după desen

Profesorul prezintă un desen înfățișînd o persoană care vorbește la telefon sau la televiziune și le cere elevilor să-și imagineze ce le spune persoana, apoi le cere să-i răspundă.

Profesorul le înfățișează un desen cu trei persoane care merg la cumpărături, una cu o sacoșă, alta cu un borcan, alta cu o sticlă și cu o roabă. Elevii trebuie să spună sau să scrie ce lucruri ar putea cumpăra fiecare din ele.

17) Turul orașului

Cîțiva elevi pregătesc un material referitor la orașul lor pe care îl prezintă în fața colegilor, presupuși a fi vizitatori străini. Aceștia pun cît mai multe întrebări falșilor ghizi care trebuie să le răspundă. În altă variantă, elevii înșiși pot prezenta diapozitive ce înfățișează unele locuri vizitate în excursii, răspunzînd la toate întrebările falșilor vizitatori străini.

Și mai eficiente sînt aceste exerciții dacă se creează situația reală, elevii făcînd cu adevărat turul orașului, în timp ce unii sînt „ghizi" și alții „vizitatori străini".

18) Exerciții bazate pe situații din mediul de viață imediat al elevilor.

Pentru a introduce materialul de limbă în situații reale, profesorul poate cere elevilor să-și imagineze că sînt într-o excursie, la muncă patriotică, la dans etc. și să dea replicile obișnuite într-o asemenea situație.

19) Discuții pe teme de interes general

Profesorul cere elevilor să-și spună părerea în scris cu privire la subiectele pe care ar vrea să le discute la ora de limbă străină. După ce le predă cuvintele uzuale folosite în diferite domenii de interes general — sport, muzică, film, tehnică etc. — le cere să găsească și alte cuvinte din domeniul favorit. Într-o oră ulterioară, profesorul nu face decît să dirijeze o discuție între elevi pe tema aleasă. Se pot organiza echipe care discută o anumită problemă, aducînd argumente pro și contra.

20) Apropieri forțate

Se scriu pe tablă 3 cuvinte fără legătură între ele, cerîndu-li-se elevilor să-și imagineze povestiri care să includă în desfășurarea lor aceste trei elemente — de exemplu : horse, plane, rose.

21) Compuneri pe temă

Într-un anumit interval de timp, elevii trebuie să scrie cea mai interesantă și emoționantă povestire la care se pot gîndi, avînd ca temă unul din

subiecte : The teacher who cannot speak. The farmer who became a doctor. The dog wich cannot bark etc.

22) Scrisori

Elevii sînt încurajaţi să scrie bileţele în limba străină, invitaţii, scrisori către colegii bolnavi, meniuri la cantină etc.

23) Întrebări personale

Profesorul cere elevilor să formuleze, oral sau în scris, cît mai multe întrebări care încep cu : I wonder.....
Why.....

Nu vrem să încheiem rîndurile de faţă fără a sublinia importanţa climatului de lucru din clasă, care trebuie să faciliteze, să susţină, stilul de predare despre care am vorbit. Deoarece în problema educării capacităţii creatoare a elevilor nu poate fi vorba de tehnici precise, de reţete care s-ar transforma în şabloane, o predare creativă a limbilor străine trebuie să înceapă prin acţiuni de formare a unui climat nonconformist, care înlătură blocajele de orice natură, esenţială fiind atitudinea profesorului, modul în care ştie să creeze o atmosferă de siguranţă şi de încredere în posibilităţile elevilor.

Nerăbdarea profesorului de a asculta pînă la capăt toate soluţiile elevului, chiar atunci cînd acestea sînt greşite, îl va inhiba pe elev, care-şi va restrînge mult evantaiul acestor soluţii, tinzînd tot mai mult spre convergenţa răspunsului unic, de teamă să nu fie admonestat.

Minimalizarea, desconsiderarea, din primul moment, a răspunsului vor avea acelaşi efect. Profesorul trebuie să ţină cont că primul său obiectiv în aceste lecţii este de a-i aduce pe toţi elevii, într-o efervescenţă creatoare, la o enunţare fără reticenţe a soluţiilor, care ulterior vor fi corectate şi poate în mare măsură respinse, dar care prin simplul fapt că au fost căutate activ de către elev, i-au creat acestuia un instrument de abordare a „informaţiei-problemă", util pentru viitor. Această atitudine a profesorului este cu atît mai necesară în cadrul predării limbilor străine, în care însuşirea limbii ca mijloc de comunicaţie este principalul său obiectiv şi în care curajul de a vorbi este terenul pe care se poate lucra ulterior la însuşirea corectă a limbii străine.

CONTURAREA UNEI METODE AUTOHTONE DE PREDARE A LIMBILOR MODERNE

prof. CARMEN BLEZAN

Coloratura didactică a limbilor străine este marcată în ultimele decenii de cîteva metode care domină atît gîndirea teoretică, cît şi practica pedagogică propriu-zisă.

Făcînd abstracţie de limitele geografice, se poate spune că domină forme mai mult sau mai puţin pure ale următoarelor trei metode : metoda audio-lingvală, **metoda** audio-vizuală **şi metoda** cognitivă.

Datele pe care lingvistica modernă şi psihologia le oferă didacticii sînt de o mare importanţă, ele determinînd în mare măsură trăsăturile definitorii ale metodelor de predare. De aceea, o analiză a acestor metode trebuie să ia în consideraţie următoarele aspecte principale : teoriile lingvistice şi psihologice **care au stat la baza elaborării teoretice a metodelor respective şi modul în care au fost aplicate în** practica şcolară **propriu-zisă.**

Următorul tabel reflectă notele caracteristice ale metodelor audio-lingvală, audio-vizuală şi cognitivă, plecînd de la teoriile lingvistice care le-au determinat, respectiv structuralismul şi psihologia behavioristă, gramatica generativ-transformaţională şi psihologia cognitivă.

Trăsături lingvistice care influențează predarea limbilor	Audio-lingvală — descriere — accent pe elementele constitutive — inductivă — accent pe structura de suprafață (fonologie) — înțelesul e neglijat (context lingvistic)	Audio-vizuală — descriere — percepție lingvistică globală — inductivă — accent pe structura de suprafață (fonologie) — asimilarea globală a înțelesului e subordonată audiției (context situațional)	Cognitivă — explicare — accent pe întreg — deductivă — acent pe structura de adîncime (sintaxă) — accent pe înțeles
Trăsături psihologice care influențează predarea limbilor	— empirist — automatic — formarea deprinderii	— empirist — automatic — formarea deprinderii — interdependența gîndire/limbaj/situație	— raționalist — mentalistic — cunoaștere
Trăsături didactice : deprinderi tehnici elevi	— izolate — în succesiune strictă — nu dezvoltă o exprimare personală — începători	— izolate — scrisul înaintea cititului — nu dezvoltă o exprimare personală	— neizolate — practicate simultan — accent pe exprimarea personală — adulți

Notele definitorii ale metodei de predare a limbilor străine aplicate în țara noastră sînt conținute într-un set de teze principale :

— Limba este un sistem alcătuit din elemente interdependente ; unitatea minimală de studiu va fi enunțul.

— Limba este în primul rînd un mijloc de comunicare orală ; învățarea limbii va da prioritate exprimării orale.

— Formarea deprinderilor de exprimare se va face prin exersarea sistematică și consecventă a dificultăților limbii ; gramatica se studiază inductiv, fără a exclude explicațiile gramaticale ; conversația va avea un loc important în formarea exprimării libere.

— Dificultățile de limbă (gramatica și lexicul) vor fi selecționate și gradate pe principiul accesibilității, după criterii de frecvență și disponibilitate.

— Învățarea limbii va avea loc în contextul civilizației și culturii poporului care vorbește limba [1].

Luînd în considerație cele trei aspecte sub care au fost caracterizate cele trei metode care domină practica școlară actuală, principiile metodei românești prezintă implicit următoarele caracteristici :

Trăsături lingvistice

— accent pe întreg, atît pe structura de suprafață cît și pe cea de adîncime (fonologie, sintaxă și semantică) ;

— inductivă+generalizare dedusă sau explicit prezentată ;

— înțelesul e important ; el rezultă din contextul lingvistic, situațional și sociocultural ;

Trăsături psihologice

— formare de deprinderi+învățare cu înțeles ;

— interdependență gîndire/limbaj/situație.

Trăsături didactice :

deprinderi — de la izolate la integrare
— în succesiune strictă

tehnici
— dezvoltă exprimarea liberă, personală

elevi
— începători și elevi în etapa intermediară.

Compararea metodei folosite în țara noastră cu metodele audio-lingvală, audio-vizuală și cognitivă — în funcție de aceleași criterii (lingvistice, psihologice și didactice) — a relevat următoarele concluzii :

1) **Trăsăturile lingvistice și psihologice care stau la baza metodei folosite în țara**

1 Pentru precizările Ministerului Educației și Învățămîntului a se vedea: **RAȘCĂ L. Orientări noi în predarea limbilor moderne,** „Revista de pedagogie" nr, 7/1978.

noastră nu provin dintr-o singură teorie lingvistică sau psihologică.

Astfel, pe plan lingvistic, **tezele structuraliste :**

— limba este în primul rînd un fenomen oral ;

— limbajul corect este limbajul de fiecare zi al vorbitorilor nativi instruiți ;

— limba este un sistem care operează prin structuri ;

— gramatica se prezintă inductiv

au fost îmbogățite cu date oferite de teoria **generativ-transformațională :**

— strînsă interdependență între nivelele : fonologic, morfo-sintactic și semantic ;

— accent egal pe structura de suprafață și pe cea de adîncime ;

— capacitatea de a crea un număr infinit de propoziții ;

— necesitatea explicațiilor despre limbă și cu **elemente oferite de lingviștii francezi :**

— înțelesul e indispensabil ;

— el rezultă atît din contextul lingvistic, cît și din cel al situației ;

— elementele lexicale se selecționează după criteriile frecvență și disponibilitate.

Așadar, concepția lingvistică ce stă la baza metodei românești respinge elementele mecaniciste și exagerările conținute în teoriile lingvistice menționate, fiind o **sinteză creatoare** a datelor oferite de lingvistica modernă. Trebuie, de asemenea, menționată preocuparea cercetătorilor români pentru problema **selecționării lexicului,** o coordonată specifică a cercetării noastre lingvistice.

Pe plan psihologic, metoda se bazează pe **formarea unor deprinderi neurale și musculare automatizate,** fără a absolutiza acest principiu. El este caracteristic primei etape a învățării. și se pleacă de la premisa că deprinderile se pot forma mai ușor în prezența **sensului,** a înțelesului.

2) **Trăsăturile didactice ale metodei ilustrează folosirea creatoare a aspectelor pozitive ale metodei audio-linguale, care a fost îmbogățită cu elemente cognitive și situaționale.**

Principalele note originale constau în linii foarte generale în :

— scurtarea perioadei introductive orale;

— folosirea exercițiilor **structurale** numai ca punct de plecare spre folosirea productivă a limbii în conversația liberă ;

— oferirea generalizărilor despre limbă, care permit folosirea ei în mod conștient și deci mai eficient.

Mișcările, gestica și mimica profesorului*

Lucrarea reprezintă o primă încercare de studiere a comportamentului neverbal al profesorilor care predau la clasă. Pînă nu demult, cercetarea în învățămînt se concentra în primul rînd asupra comunicării verbale dintre profesori și elevi, acordîndu-se prea puțină atenție acțiunilor neverbale ale acestora. Totuși, oricine a fost în sălile de clasă, fie ca observator, fie ca participant, știe foarte bine că procesul de comunicare între profesori și elevi se desfășoară atît prin mijloace neverbale (gesturi, expresii faciale, mișcări corporale și altele de acest gen), cît și prin mijloace verbale. Studiind comportamentul în predare înregistrat pe benzi video, autoarele oferă o descriere a ceea ce ele numesc „mișcările profesorului". O trăsătură distinctă a studiului este aceea a creării unui cadru structural de analiză care le permite să unească în modalități semnificative din punct de vedere pedagogic componentele neverbale și cele verbale ale expunerii didactice din clasă. Explorarea de către autoare a aspectelor neverbale ale comunicării ce are loc în clasele școlii elementare sporește înțelegerea de către noi a procesului de predare, oferindu-ne o descriere a caracteristicilor acestui proces care pînă acum au fost în mare parte neglijate de către cercetători.

Cea de-a doua parte a cărții cuprinde multe sugestii de îmbunătățire a folosirii activității neverbale. Autoarele oferă de asemenea profesorului un inventar pe care-l poate folosi în studierea propriului comportament neverbal. Acest inventar este destinat profesorilor și studenților viitori profesori, pentru a-și perfecta modalitățile în care acționează din punct de vedere neverbal în clasă și a selecta numărul mare de alternative neverbale care le stau la dispoziție. „Fiecare profesor completează inventarul fie prin reamintirea propriului comportament tipic din clasă, fie prin revizuirea activității sale, așa cum este înregistrată pe banda video" (p. 141).

Lucrarea cuprinde o amplă bibliografie și două anexe. În încheiere trebuie să menționăm exactitatea și cursivitatea traducerii lui Sergiu Ștefănescu-Prodanovici, care contribuie în mare parte la parcurgerea cărții cu plăcere și interes. Cercetarea celor două autoare americane aduce contribuții reale la îmbunătățirea procesului de predare.

* BARBARA M. GRANT, Dorothy Grant Hennings, **Mișcările, gestica și mimica profesorului, O analiză a activității neverbale.** Traducerea din limba engleză de SERGIU ȘTEFĂNESCU-PRODONOVICI, Editura didactică și pedagogică, București, 1977, p. 150.

Victoria Popovici

Argumente pentru ideea de educabilitate a capacității creative

ANA STOICA
Centrul de științe sociale-Iași

1. Prin însăși trăsătura ei definitorie — originalitatea — ca ceva nou și imprevizibil, care sparge șabloanele cunoscute și care nu a fost prescris, creativitatea pare a fi incompatibilă cu ideea de educare deliberată. Academicianul Vasile Pavelcu atrage deseori atenția asupra riscului pe care îl prezintă orice intervenție de acest gen [1]. Cum să vii cu rețete pentru ceva care este prin excelență antipodul elementului învățat, al deprinderii, al algoritmului? Nu este oare un nonsens? Nu are dreptate Skinner cînd afirmă că „a învăța adevăratul comportament creator este, totuși, o contradicție în termeni" ? [2] „Prin definiție, noi nu-l putem învăța pe elev comportamentul original, pentru că prin însuși acest fapt el și-ar pierde originalitatea" [3].

Pusă în felul acesta, problema are un singur răspuns: într-adevăr, nu putem pune în slujba unui obiectiv esențialmente nonconformist instrumente precise care, tocmai prin preciziunea lor, devin rigide și conformiste. „Este absolut sigur, ne atrage atenția A. D. Moore, că nu va exista vreodată un ghid al creativității astfel alcătuit și indexat încît să-l putem deschide la un anume capitol pentru a ști ce avem de făcut sau de gîndit în etapa următoare. **Există totuși anumite metode și principii călăuzitoare cu caracter general ce se pot aplica în multe sau poate în majoritatea problemelor legate de creativitate**" [4]. (subl. ns.).

2. Pentru a aprecia dacă originalitatea este educabilă sau nu ar trebui să existe un consens în ce privește însăși accepțiunea educației. Or, aici opiniile oscilează pe un registru larg, de la a lăsa libertate deplină copilului pentru ca forțele latente din interiorul său să se autodezvolte, pînă la cea mai severă dirijare a dezvoltării acestui „obiect" al acțiunii educative. Particularizată la problema potențialului creativ, controversa produce și aici derută. Să pornim de la faptul, atît de recunoscut și demonstrat încît a devenit o axiomă, că în fiecare individ există virtual un potențial creativ, firește că de diferite niveluri. Dezacordul începe în momentul cînd trebuie precizat dacă: a) acest potențial are o forță autonomă de dezvoltare, actualizîndu-se treptat și evoluînd ca orice altă variabilă a personalității umane, sau dacă b) el are nevoie de o intervenție din exterior pentru a-l aduce la iveală și dezvolta. În primul caz, pedagogiei i-ar reveni sarcina de a îndepărta obstacolele externe ale acestei autoafirmări și, după unii, de a merge mai departe creînd o anumită atmosferă („permisivă", ar spune Torrance) care să încurajeze acest proces.

În această ordine de idei, creativitatea nu prea intră sub controlul educatorului. Așa cum spunem despre concepția rousseauistă privind puterea educației (în general vorbind) că este negativă și pesimistă, ne vom exprima și despre această direcție. A lăsa pe seama întîmplării evoluția acestei dimensiuni atît de importante a personalității în ideea că tot ceea ce este prescris va decurge spontan, înseamnă a abdica conștient de la misiunea de educator.

În cazul că nu admitem ideea forței autopropulsive a acestui potențial normal

1. PAVELCU, V., Creație și creativitate, în „Cronica" nr. 41/1970; Metamorfozele lumii interioare, Iași, Junimea, 1976.
2. SKINNER, B. F., Revoluția științifică a învățămîntului, E.D.P., București, 1971, p. 84.
3. Idem, p. 156.
4. MOORE, A. D., Invenție, descoperire, creativitate, Ed. enciclopedică română, București, 1975, p. 158.

distribuit, înseamnă implicit că trecem pe o poziție mai voluntară și activă, aceea a intervenției conștiente și planificate. Iată ce afirmă S. Parnes în această privință: „cercetările noastre, precum și altele, demonstrează că pot fi folosite metode deliberate pentru a dezvolta puterea creatoare latentă din interiorul individului"[5]. „Ca și cea mai mare parte a comportamentului, reia ideea J. P. Guilford, activitatea creatoare reprezintă probabil într-o anumită măsură multe abilități învățate. Trebuie să existe limitări impuse acestor abilități de ereditate, dar eu sînt convins că prin învățare se pot extinde abilitățile în cadrul acestor limite"[6].

În sprijinul ideii de educabilitate a creativității poate fi invocată și poziția lui B. Schwartz, deși măsurile pe care le recomandă el sînt mai degrabă pasive. „Creativitatea se învață, chiar dacă nu se învață ca fizica sau tîmplăria. Ar fi mai nimerit să spunem că se descătușează sau că se dezvoltă"[7].

În această dispută pe tărîm teoretic se pare că **gînditorii români au avut de la începuturi o poziție fără echivoc și de un interes încă actual.** Preocupat fiind de ridicarea copilului de la nivelul de individualitate la acela de personalitate, I. Gabrea recomanda ca punctul de plecare în activitatea școlii creatoare să fie individualitatea pe care o aduce fiecare școlar cu sine. Această individualitate nu va fi pur și simplu respectată, cum greșit se spune, ci numai luată în considerare, în sensul că se vor utiliza însușirile ei înnăscute în dirijarea spre personalitate[8].

3. Creativitatea este educabilă. O spunem cu o convingere rezultată în primul rînd din rațiuni concrete, obiective; experimentele care au investigat această problematică confirmă faptul că variabilele creativității asupra cărora s-a acționat au înregistrat îmbunătățiri evidente.

Fără a merge la o analiză de detaliu în privința variabilelor subiecților respectivi (sex, vîrstă, nivel aptitudinal, instrucție ș.a.m.d.), diferențiere care își pierde din importanță atîta timp cît toate categoriile de subiecți au dovedit progrese, să trecem în revistă, cu titlu de exemplu, cîteva cercetări de acest gen. Ele ilustrează și întreține optimismul unei largi majorități a pedagogilor; „știm puțin deocamdată, spunea un exponent al acestora, despre ce este cu adevărat creativitatea. Dar știm în schimb cum să stimulăm la indivizi o conduită mai creatoare"[9].

În 1959, la universitatea din Utah, Congresul privind cercetarea în vederea identificării talentului de creație științifică a desemnat un comitet care trebuia să raporteze despre rolul experienței educative în dezvoltarea talentului de creație științifică. Comitetul a raportat că cel puțin șase proiecte de cercetare au arătat că productivitatea creatoare poate fi dezvoltată prin tehnici deliberate[10].

În urma unor cercetări experimentale de dezvoltare a originalității, I. Maltzman și colaboratorii au conchis că originalitatea este o formă de conduită învățată, care nu se deosebește în principiu de alte forme ale conduitei operante[11].

În alt experiment, studenții care participaseră la un curs de rezolvare creatoare a problemelor s-au dovedit semnificativ superiori grupului de control. În plus, ei au obținut succese la niște scoruri menite să aprecieze factorii de capacitate, de conducere, dominare, perseverență și inițiativă socială[12]. **Persistența în timp** a efectelor cursului a fost obiectul altui studiu, care a constatat menținerea superiorității grupului experimental pe o durată de opt luni după încheierea cursului. Autorii afirmă că aceasta persistă chiar după 18 luni.

4. Majoritatea cursurilor de creativitate, fie că se adresează elevilor, fie studenților vizează componenta **imaginativă**, probabil din două motive: este deosebit de importantă în actul creației, unul, și, doi, este educabilă, așa cum a putut să observe și un nepsiholog de profesie, Somerset Maugham. Pare într-adevăr deosebit de elastică, atîta timp cît unora le-au fost suficiente șase ședințe de rezolvare creatoare a problemelor pentru a obține rezultate cu studenții de la fizică[13], altora 14 ore în 14 zile cu elevii[14], sau chiar 28 de emisiuni radio de cîte 15 minute fiecare[15].

Multă vreme s-a considerat că imaginația este doar un efect al generozității codului genetic, fără vreun amestec al experienței individului. Astăzi acceptăm ideea educabilității ei, în virtutea dovezilor faptice. Și totuși, fără a contesta a-

5. PARNES, S., Imagination: Developed and Disciplined, în vol. TAYLOR, C. Instructional Media and Creativity, New York, 1964, p. 239.
6. Apud PARNES, S., Education and Creativity, în vol.: GOWAN, J. C. s.a. Creativity. Its Educ. Implic., New-York, John Wiley Sons, 1967, p. 33.
7. SCHWARTZ, B. Educația mîine, București, E.D.P., 1976, p. 183.
8. GABREA, I., Școala creiatoare, Ed. Casei școalelor, 1927, p. 439—440.
9. PARNES, S., Education and Creativity, în vol. Creativity. Selected Readings, Penguin Books, 1972, p. 352.
10. PARNES, S., Op. cit., p. 342.
11. MALTZMAN, I. ș.a., The Persistence of Originality — Training Effects, Univ. of California, în „Technical Report; nr. 4/1959, apud Op. cit. supra, p. 343.
12. Apud PARNES, S., Op. cit. p. 343.
13. Idem, p. 350.
14. WILLIAMS, F., Training Children to be Creative May Have Little Effect on Original Classroom Performance, în „California Journal of Educational Research", nr. 2/1976, p. 74, 75.
15. FELDHUSEN, J. ș.a., „Teaching Creative Thinking, în „The Elementary School Journal", nr. 1/1969, p. 48—52.

ceastă idee, să ne plasăm un moment pe poziția unui pesimist și să ne punem întrebarea : oare ceea ce îmbunătățesc metodele de creativitate azi în vogă este în mod precis imaginație ? Problema se leagă de testele cu care o măsurăm, firește, teste care, ca și în cazul inteligenței, nu ne-au îngăduit niciodată să fim siguri de identitatea acesteia. Poate că ameliorările sesizate în răspunsurile subiecților se referă strict la tipul de răspuns care a fost măsurat și implicit exersat (ne gîndim la testul utilizărilor neobișnuite, de exemplu, care oferă informații despre flexibilitate, originalitate și fluiditate). Studii speciale care să constate transferul acestei capacități imaginative sporite nu prea se găsesc. Imaginația pare a fi mai degrabă specifică, ea fiind strîns legată de aptitudinile speciale. Or, a spune că dezvolți imaginația înseamnă a te exprima incomplet : dezvoltăm imaginația tehnică, imaginația literară, muzicală ș.a.m.d. Totuși, un transfer al capacității creatoare în ansamblu, ca structură, care reunește și factorul intelectual, logic și rațional, gîndirea, cît și componente motivaționale sau de altă natură, este posibil, deși în interiorul anumitor limite.

În fine, perseverînd în atitudinea sceptică, ne punem întrebarea : tehnicile de gîndire și imaginație creatoare care dau rezultate — în mod evident — prin ce realizează ele în fond aceste ameliorări ? Presupunem că nu fac decît să înarmeze imaginația cu anumite instrumente sau să îndepărteze anumite blocaje care țin de structura intimă a psihicului individului. Poate că imaginația ca potențialitate, prin tehnicile menționate, capătă acces liber la autoafirmare (altminteri cine știe din ce motive frînată și reprimată) sau poate că nu blocajele afective, emoționale sau cognitive au afectat-o, cît lipsa unui anumit exercițiu.

Rezervele pe care le-am formulat pălesc în fața faptelor evidente care ne-au demonstrat că imaginația poate fi ameliorată.

5. Recunoscînd că **imaginația este educabilă** nu avem încă dreptul să ne pronunțăm în aceiași termeni despre creativitate în totalitatea ei. Aceasta nu se reduce la imaginația care, oricît de hipertrofiată ar fi (Schopenhauer definește geniul ca fiind „monstrum per excessum", excesul dezvoltării într-un singur sens a unei aptitudini speciale) nu se poate finaliza în produse creatoare dacă nu e sprijinită de alți factori ai personalității.

Insistăm asupra unității organice funcționale a factorilor care concură la actul creativ chiar dacă, din motive să zicem didacticiste, îi diferențiem ca fiind factori cognitivi (inteligență, imaginație) sau noncognitivi (motivație, temperament, procese emoționale, sentimente, atitudini). Ierarhia componentelor în funcție de ponderea pe care o dețin este o problemă controversată. Ordinea importanței însă nu pare a fi legată de ordinea educabilității, cel puțin dacă luăm drept criteriu rapiditatea și ușurința. Căci, dacă motivațiile, atitudinile și caracterul copilului pot fi modelate prin educație, ele fiind susceptibile de transformări profunde, acestea sînt în schimb lente și dificil de realizat. Pedagogia și educația s-au poticnit deseori în fața unor probleme ce țineau de schimbarea sau formarea unor interese, convingeri, atitudini dar a rezolvat relativ ușor chestiuni ținînd de instrucție și învățare a tehnicilor intelectuale.

Componenta noncognitivă a creativității este educabilă, dar cu răbdare și pricepere. Întreaga răsturnare actuală a raportului profesor-elev, de fapt elev-profesor — spre exemplu — antrenează la copilul devenit subiect al propriei formări însușiri mult compatibile cu creativitatea. Ca o recompensă a dificultății și încetinelii cu care reușim să formăm o atitudine sau o convingere apare însă soliditatea și persistența acestora, de îndată ce au fost integrate în structura persoanei și devenite ale ei. Persistența achizițiilor educative, în sensul larg al cuvîntului, nu se mai măsoară în luni, ca în experimentele citate, ci în ani și etape de vîrstă.

Gîndirea, prin factorul ei general-inteligența este cea mai conservatoare. Nivelul factorului intelectual este mult mai stabil și mai greu de influențat. Coeficientul intelectual are o mare stabilitate în ontogeneza individului, dar mai interesant este că concluzia psihologilor care au studiat nivelul inteligenței în perspectivă istorică (fără a spune chiar filogenetică) constă de asemenea în afirmarea stabilității. Coeficienții intelectuali mai ridicați ai unor personalități din zilele noastre nu se ridică deasupra coeficienților intelectuali presupuși a-i fi avut persoane eminente din epoci de mult trecute. Și totuși, ceea ce poate performa omul actual folosind aceeași zestre intelectuală nu se compară cu ceea ce realizau antecesorii. Deși nivelul maxim de dezvoltare a inteligenței este oarecum prestabilit pentru fiecare în parte și fixat de Piaget pe la vîrsta de 16 ani, orice individ poate deveni mai eficient dacă este ajutat să-și însușească tehnici de gîndire, instrumente intelectuale elastice și operative. Or, acest lucru stă la îndemîna majorității cadrelor noastre didactice, care pot face mult pentru creativitate dacă sînt convinse ele însele de educabilitatea acesteia.

Implicațiile formative ale învățării prin descoperire dirijată în studiul biologiei în diferite variante experimentale

Conf. univ. dr. Tiberiu Căliman
Prof. Ioan Chiriac

Plecînd de la constatarea că în practica învățămîntului latura sa formativă nu-i realizată întotdeauna la nivelul cerut, că posibilitățile spirituale ale elevilor și cu deosebire procesele lor intelectuale superioare sînt insuficient solicitate și dezvoltate și de la considerațiile încă predominant-teoretice, deductive, privind aportul pe care și-l poate aduce în această direcție învățarea prin descoperire dirijată, în cele ce urmează ne propunem să prezentăm rezultatele obținute pe cale experimentală privind implicațiile acestei modalități didactice în studiul biologiei. Concomitent cu acest obiectiv ne-am propus, prin organizarea în sistem a experimentărilor, să oferim unele date care ilustrează modul cum se adaptează elevii și efectele ce se produc în timp în planul dezvoltării lor intelectuale, comparativ cu colegii lor de la clasele martor.

Experimentul a fost organizat în anii școlari 1975—1977 în municipiul Bacău, la școlile generale nr. 18 și 27, și la Liceul „Vasile Alecsandri". În primul an el a cuprins cinci clase experimentale și toate disciplinele biologice din ciclul gimnazial și a urmărit: a) cristalizarea și aplicarea unor variante metodice cît mai eficiente ale învățării prin descoperire dirijată și b) inițierea unor colective de elevi cu această modalitate didactică. În următorul an școlar experimentul s-a extins la un număr de opt clase experimentale și șase de control, incluzînd un număr de 442 elevi de vîrste și clase diferite.

Anterior începerii experimentului s-au verificat mărimea și structura colectivelor de elevi și, prin teste de cunoștințe și capacități, nivelurile generale de pregătire ale acestora. Pe baza constatărilor făcute și a obiectivelor urmărite, experimentul a fost organizat în variante diferite, incluzînd clase experimentale și de control care au sau nu, pe ansamblu, niveluri apropiate de pregătire și la care a fost sau nu anterior aplicată învățarea prin descoperire dirijată. Lecțiile au fost concepute și s-au desfășurat în variante diferite de învățare prin descoperire dirijată — inductivă, deductivă și prin analogie — s-au aplicat în cele mai variate structuri didactice și au făcut apel la toate formele de muncă cu elevii — frontal, individual sau în grup. Pentru ilustrare, redăm secvențe din două lecții de biologie, cu același scop didactic, dar diferite în conținut și forme de organizare.

1. Botanică — clasa a V-a. Tema: Feriga — lecție de dobîndire de noi cunoștințe. Materiale și instrumente distribuite elevilor: plante de mușchi, ferigă, frunze cu sori, lupe, ace spatulate. Alte materiale utilizate: diapozitivul (mușchiul și feriga — ciclul evolutiv), folii pentru retroproiector (structura internă a organelor), mulaje (protalul, sporangi, ferigi și anteridii, arhegoane de la mușchi).

Prin cîteva întrebări cuprinzătoare sînt verificate cunoștințele predate anterior — mușchiul de pămînt — solicitîndu-le elevilor să deosebească mușchiul de alge și de celelalte talofite studiate și să explice prezența și structura protonemei. Profesorul anunță apoi tema nouă.

— P: observați independent și comparați organele celor două plante — mușchiul de pămînt și feriga.

— E_1: Feriga-i formată din rădăcină și frunze.

— E_2: Feriga, comparativ cu mușchiul de pămînt, este formată din rădăcină, tulpină și frunze; după părerea mea, colegul a confundat tulpina subpămînteană cu rădăcina.

— P: Deci?

— E_3: Feriga prezintă trei organe — rădăcină, tulpină și frunze — organe caracteristice plantelor superioare. (Profesorul notează pe tablă alcătuirea plantei, iar elevii își notează pe caiete).

— P: Cercetați și răspundeți de ce partea îngroșată din pămînt este o tulpină?

— Elevii descoperă mugurele din vîrful rizomului (ei știu că tulpinele sînt organe cu muguri) și, pe baza materialului distribuit, precizează faptul că rădăcina este adventivă iar tulpina subpămînteană este un rizom. Observațiile sînt notate pe tablă și în caiete.

— P: Observați frunzele tinere și mai ales cele bine formate și descrieți-le forma, mărimea, alcătuirea.

Pe baza cunoștințelor anterioare și după clarificarea, tot de către clasă, a unor confuzii făcute de colegi (exemplu, folia ar forma o frunză), în final elevii descoperă că feriga are frunze compuse dublu — panate.

— P: Stabiliți legătura dintre caracteristicile morfologice ale frunzelor și modul de viață al ferigii.

Elevii evidențiază adaptarea ferigilor la mediul umbros și umed al pădurii în care trăiesc, iar un elev arată că în pădurile defrișate ferigile se usucă. Astfel, prin activitatea lor proprie. elevii stabilesc corelațiile dintre organism și mediu. În continuare, profesorul prezintă la retroproiector două secțiuni — tulpina de mușchi și de ferigă și respectiv frunza de mușchi și de ferigă — și le solicită elevilor ca prin comparație să stabilească și să explice deosebirile dintre ele. Prin muncă independentă și dialog elev-elev, clasa descoperă că în structura organelor ferigii apar vasele de lemn și vasele libere — deci că ea este o plantă superioară mușchiului de pământ.

P : Comparați feriga cu rapița (plantă studiată la începutul anului) și precizați deosebirile esențiale dintre ele.

— E_1 : Ferigile nu au flori.

— E_2 : Ferigile sînt plante superioare fără flori.

— P : Dacă nu au flori, cum se vor înmulți ?

— E_1 : Se înmulțesc prin tulpină.

— E_2 : Se înmulțesc prin spori (fără să argumenteze).

— P : Cercetați cu atenție, la început cu ochiul liber și apoi cu lupa, fața inferioară a frunzei și spuneți ce observați ?

— E_1 : Sînt niște pete cafenii în care se găsesc niște umflături de aceeași culoare.

— P : Petele cafenii, așezate pe două rînduri, se numesc spori.

Un nou diapozitiv prezintă sporangii ajunși la maturitate și din care sporii sînt puși în libertate prin ruperea peretelui mai subțire ; se prezintă și mulajul cu sporangele.

— P : Ce sînt aceste formațiuni ?

Elevii își dau seama că sînt sporangii din care s-au dezvoltat sporii prin care se înmulțește feriga. Reactualizînd cunoștințele despre ciclul evolutiv la mușchiul de pământ și folosindu-se diapozitivul, prin comparație, este descoperit ciclul evolutiv la ferigă.

— P : Precizați asemănările și deosebirile existente între cele două cicluri evolutive.

După ce elevii, dirijați de profesor, descoperă aceste asemănări și deosebiri, li se adresează noi întrebări de către profesor :

— P : Oare ce demonstrează asemănarea protalului cu o algă verde ? Ce importanță credeți că are acest grup de plante ? Explicați deosebirile dintre ferigile de la noi și cele din alte zone geografice. Știți că în trecutul îndepărtat ferigile arborescente acopereau pămîntul, formînd păduri uriașe în zonele mlăștinoase. Ce s-a întîmplat cu aceste ferigi cînd s-au schimbat condițiile de climă ? Cum credeți că s-au format cărbunii de pământ ? Descoperirea răspunsurilor la aceste întrebări se face într-un mod asemănător cu cazurile anterioare.

2. Zoologia — clasa a VI-a. Tema : Studiul organizării interne și externe la racul de rîu (disecție) — lecție frontală de laborator pentru dobîndirea de noi cunoștințe ; clasa este organizată pe grupe de cîte patru elevi. Materiale și instrumente folosite : raci dezmembrați, planșe cu racul în mediul lui de viață, planșa pe celuloid, pentru retroproiector, privind secțiunea longitudinală și transversală în corpul racului, planșe cu păianjenul, raci conservați în formol, truse de disecție, coale mari, albe de hîrtie.

După ce profesorul dă elevilor cîteva explicații privind activitatea pe care o vor desfășura și modul cum au fost conservați racii care se găsesc în cuvele cu apă, el cere clasei să observe de pe planșele fixate pe suport și pe racul conservat și să facă aprecieri asupra modului de viață, mărimea, forma și culoarea crustaceelor. Apoi el cere elevilor să stabilească asemănările și deosebirile dintre rac și păianjen, privind morfologia externă. Elevii descoperă că și corpul racului este alcătuit tot din cefalotorace și abdomen, că picioarele sînt tot articulate dar că au cleşti, deci că racul este tot un artropod.

Tot prin cercetarea făcută pe bază de observație directă, elevii descoperă că învelișul corpului este mai tare (prilej pentru profesor pentru a îmbogăți explicația arătînd că acest înveliș conține pe lîngă chitină și calciu — formînd o crustă, iar ulterior pentru un elev de a completa „că de la această crustă s-a dat și denumirea de crustaceu").

În continuare, elevii observă că racul are două perechi de antene, iar cu ajutorul lupei descoperă alcătuirea lor, disting piesele bucale tari, stabilesc că ochii sînt compuși și, prin comparație, surprind că racul are abdomenul format din șapte inele cu cinci perechi de apendici abdominali pe partea ventrală a acestora, precum și rolul și grosimea crustei. Toate aceste constatări sînt trecute de elevi în caietele de notițe.

În a doua parte a lecției, pe baza indicațiilor date de profesor, se trece la disecția racului. După îndepărtarea crustei se fac observații și se dau explicații asupra porțiunii rămase neacoperite ; profesorul sugerează elevilor să aibă în vedere mediul de viață al racului, comparativ cu păianjenul. Procedînd astfel, elevii descoperă camera branhială, branhiile cu aspect de tufă, foarte fragile, de la baza picioarelor și funcțiile acestora. Apoi, tot pe baza indicațiilor profesorului, elevii detașează cu grijă picioarele cefalotoracice (pentru a nu rupe branhiile), piesele bucale, antenele și ochii și le așază, în ordine, pe coala albă de hîrtie. Pentru a dirija cercetarea din etapa următoare, referitoare la organizarea internă, profesorul prezintă la retroproiector două folii cu secțiunile longitudinală și transversală în corpul racului.

Instruiți și ajutați cum să efectueze cele două tăieturi ale crustei, elevii descoperă inima, vasele de sînge, apoi organele reproducătoare de formă trilobată, hepatopancreasul și tubul digestiv. Se trece apoi la detașarea și cercetarea stomacului, unde se descoperă și se explică prezența dinților chitinoși (explicații completate de profesor) și, prin îndepărtarea musculaturii abdominale, sistemul nervos, dispus ventral, sub formă de lanț ganglionar. Sînt stabilite asemănările și deosebirile privind alcătuirea abdomenului la rac, comparativ cu celelalte viețuitoare studiate anterior. Ca și în etapa anterioară, organele detașate sînt fixate pe coale albe de hîrtie.

În finalul lecției se insistă, prin dialog și demonstrație, asupra caracteristicilor generale ale crustaceelor.

Organizarea experimentului în diferite variante, pe baza constatărilor preexperimentale, precum și diferențele dintre rezultatele globale și pe categorii predominante de întrebări (A — memorie; B — gîndire), obținute la probele postexperimentale de elevii la care s-au aplicat, în primul an sau în continuare, această modalitate didactică sînt redate în tabelul nr. 1.

I. Analiza comparată a rezultatelor obținute de clasele experimentale și cele de control ne evidențiază pretutindeni, indiferent de variantă, progresul substanțial al colectivelor din prima categorie; la **Zoologoie — clasa a VI-a** — între cele două categorii de clase, constituite din elevi neinițiați în învățarea prin descoperire dirijată (V_1), diferențele dintre procentajele realizate din punctajul maxim sînt de +22,82% în favoarea lui E_1, și de +16,55% în favoarea lui E_2, cu toate că anterior — la proba preexperimentală — C_1 era o clasă cu un nivel superior de pregătire, fapt concretizat în diferența de procentaj din punctajul maxim de +3,55% și respectiv de +5,61% în favoarea sa, iar între elevii de la experimental — parțial inițiați și cei de la control — neinițiați (V_2) diferența a ajuns la +23,14% în favoarea lui E_2, față de +17,49% cît era în etapa preexperimentală; la Anatomia și fiziologia omului — clasa VII — între elevii de la clasele experimentale și de control, neinițiați cu învățarea prin descoperire dirijată (V_3) diferența este de +16,26% în favoarea lui E_1, cu toate că inițial C_2 avea un avans de 4%, iar între cei inițiați anterior (V_4) diferența să ajungă la +33,06% în favoarea lui E_2 — fapt deosebit de semnificativ și asupra căruia vom reveni; la **Zoologie — anul II de liceu,** unde toți elevii nu erau anterior familiarizați cu specificul învățării prin descoperire dirijată, iar clasele experimentale aveau la început un nivel de pregătire aproximativ egal sau sub nivelul claselor de control, rezultatele generale la proba postexperimentală sînt pretutindeni superi-

Tabel nr. 1

Variantele experimentale și diferențele dintre rezultatele obținute de clasele experimentale și cele martor la proba postexperimentală

Clasa și obiectul	Varianta	Gradul de inițiere	Felul claselor	Nivelul de pregătire	Diferența față de control la proba postexperimentală în %		
					A	B	Total
a VI-a Zoologie	I'	Neinițiați	E_1, E_2 / C_1	C_1 E_1	+20,84 x)	+23,53	+22,82
				C_1 E_2	+17,57	+15,81	+16,55
	II	Parțial inițiați / Neinițiați	E_3 / C_2	E_3 C_2	+21,64	+26,67	+23,14
a VII-a Anatomia și fiziologia omului	III	Neinițiați	E_1; C_1	C_1 E_1	+4,57	+24,29	+16,26
	IV	Parțial inițiați	E_2 C_2	E_2 C_2	+21,33	+42,06	+33,06
Anul II Zoologie	V	Neinițiați	E_1, E_2 / E_3 / C_1, C_2	C_1 E_1	-3,27	+22,08	+11,45
				E_2 C_2	+34,52	+27,04	+29,96
				E_3 C_3	+27,56	+21,29	+23,86

x) *S-a calculat procentajul din punctajul maxim acordat 40 puncte la prima categorie predominantă de întrebări (A) și 60 puncte la cea de a doua predominantă de gîndire*

oare la clasele unde s-a aplicat această nouă modalitate didactică ; cu toate că C_1 avea inițial un ușor avantaj în pregătire față de E_1, în final E_1 obține un plus de 11,95% din punctajul maxim, iar între clasele E_2, E_3 și C_2 — inițial cu un nivel aproximativ egal de pregătire — diferențele de procentaj din punctajul maxim general la proba postexperimentală ajung la +29,96% și respectiv 23,86% în favoarea celor dintîi.

II. Analizînd comparativ, la cele două categorii de clase, diferențele de procentaj din punctajul maxim pe categorii predominante de întrebări. (A — memorie ; B — gîndire) constatăm că : a) la ambele categorii de întrebări clasele experimentale obțin rezultate superioare celor de la control, ele reușind chiar să recupereze și să depășească decalajul inițial pe care-l aveau față de unele clase martor ; b) cifric și mai ales valoric, ponderea cea mai mare la realizarea diferențelor de procentaj din punctajul maxim și-o aduc întrebările predominante de gîndire (B), întrucît ele cuprind 60 din maximum 100 puncte, cît putea fi obținut de un elev.

III. Dacă prelungim analiza comparativă în cadrul fiecărui grup predominant de întrebări, avem din nou prilejul să constatăm că diferențele dintre procentajele din punctajul maxim sînt întotdeauna în favoarea claselor experimentale și că ele cresc pe măsură ce sporesc gradul lor de dificultate, de complexitate și de nivelul eforturilor intelectuale solicitate pentru găsirea, argumentarea și formularea răspunsurilor. Spre exemplu, la Zoologie diferențele de procentaj din punctajul maxim sînt mai mici în cazul întrebărilor care solicită mai mult memoria reproductivă și sporesc simțitor atunci cînd trebuie sesizate și explicate corelațiile între structură și funcție, apariția unor organe sau perfecționarea altora, relația organism-mediu, evoluția unui grup de viețuitoare față de altele, caracterele de superioritate ale unui grup față de altele etc., deci acolo unde se impune o reactualizare și corelare a cunoștințelor analitico-sintetică mult mai profundă și mai bogată.

IV. Un aspect deosebit de interesant, inedit pentru cercetările din domeniul didacticii experimentale, îl constituie investigația modului cum se adaptează și a rezultatelor pe care le obțin în timp clasele la care se aplică noua metodologie didactică. În ce ne privește, încercăm să răspundem la această chestiune, prin analiza comparativă a diferențelor dintre rezultatele obținute de cele două categorii de clase — experimentale și martor — în trei situații create de noi intenționat prin aplicarea și menținerea învățării prin descoperire dirijată în diferite condiții didactice și durate de timp diferite.

a) Prima situație ne este cunoscută din prezentarea anterioară și ea se referă la cea de-a patra variantă experimentală (V_4), unde colectivele ambelor clase — E_2 și C_2 — fuseseră inițiate în clasa a V-a cu noua modalitate didactică. Aceste clase au obținut și la începutul și la sfîrșitul experimentului din clasa a V-a rezultate aproximativ egale, dar în clasa a VI-a experimentul s-a continuat numai la E_1. Așadar, după un an experimentul aplicat la cele două colective de elevi cu niveluri aproximativ egale de pregătire nu a creat diferențe între ele, pentru ca în al doilea an clasa experimentală, la care s-a continuat predarea prin învățarea prin descoperire dirijată (E_2) să reușească rezultate superioare la proba finală de control, concretizate într-un procentaj de +33,06% din punctajul maxim, față de clasa C_2, la care nu s-a mai aplicat experimentul. Fapt ce reliefează înrîurirea deosebit de favorabilă pe care și-a dovedit-o noua modalitate didactică în cel de-al doilea an de aplicare.

b) A doua situație experimentală este cea pe care am creat-o prin prelungirea aplicării învățării prin descoperire dirijată și după administrarea testului final de cunoștințe și capacități (sfîrșitul trim. II) pînă la finele anului școlar, la Zoologie — clasa a VI-a, adică la elevii de la clasele experimentale și de control neinițiați în anul anterior cu această modalitate didactică (V_1). Dacă după două trimestre între E_1 și C_1 și E_2 și C_1 diferențele dintre procentajele din punctajul maxim erau de +22,82% și respectiv +16,55% în favoarea celor dintîi, după un an ele au ajuns la +34,15% și respectiv +34,02%, ceea ce reflectă intensificarea efectelor pozitive ale învățării prin descoperire dirijată.

c) Cea de-a treia situație este asemănătoare cu cea precedentă, numai că ea a fost aplicată în cazul celei de-a doua variante experimentale (V_2), adică s-au comparat diferențele de procentaj din punctajul maxim obținute de elevii de la clasele experimentale. inițiați cu învățarea prin descoperirea dirijată (E_3), cu cei de la clasele de control neinițiați cu această modalitate didactică, la începutul experimentului, după două trimestre și după un an. În ordine, diferențele dintre procentajele din punctajul maxim realizat de E_3 față de C_2 sînt de +17,49%, +23,14% și respectiv +51,46%. Toate aceste constatări ne îndreptățesc să afirmăm că pe măsură ce elevii de la clasele experimentale se adaptează, „asimilează" și își perfecționează noua modali-

tate didactică ei reușesc să facă salturi calitative într-un ritm mult mai rapid decît colegii lor de la clasele martor.

V. Analiza rezultatelor experimentale precum și observațiile noastre directe privind efectele învățării prin descoperire dirijată în studiul Biologiei ne conduc la cîteva aprecieri cu caracter general.

1. Integrarea învățării prin descoperire dirijată în studiul disciplinelor biologice produce ameliorări multiple și sensibile procesului didactic, atît în planul aspectelor sale formativ-educative cît și a celor informative. Cele dintîi efecte cunosc un plus de evidență în toate variantele create experimental. Aceste ameliorări calitative și cantitative sînt apropiate de cele obținute de noi anterior, tot experimental, prin aplicarea problematizării la clase diferite și la diferite obiecte de învățămînt — inclusiv cele biologice — și unde investigațiile și analiza comparativă a rezultatelor au fost concepute și realizate într-un mod asemănător [1]. Această constatare era previzibilă întrucît între cele două metode, fiecare cu specificul său, există în fapt o strînsă intercondiționare; problematizarea implică cercetarea, descoperirea și verificarea adevărului (soluției). iar învățarea prin descoperire dirijată are de multe ori ca punct de plecare o întrebare-problemă sau trebuie să rezolve pe parcurs o situație-problemă pentru a ajunge la răspunsul (soluția) căutat.

2. Rezultatele tuturor variantelor experimentale au demonstrat cu claritate că multiplele efecte pozitive ale învățării prin descoperire dirijată și în primul rînd cele formative, devin mult mai proeminente atunci cînd experimentul se aplică o mai mare perioadă de timp, deci cînd s-a produs o adaptare reciprocă a profesorului și elevilor la noua modalitate didactică și cînd toate mijloacele didactice au fost corelate și subordonate acesteia. Se impune, așadar, calm și răbdare din partea practicianului întrucît rezultatele superioare ale acestei noi modalități de lucru cu elevii nu apar imediat și spectaculos, ci după o perioadă de „asimilare" a ei de către elevi, de integrare a acesteia în sistemul metodologic anterior utilizat.

3. Conținutul disciplinelor biologice și modul cum sînt ele organizate pe plan didactic oferă posibilități dintre cele mai largi de aplicare a învățării prin descoperire dirijată, angajîndu-i sistematic pe elevi la un efort deosebit de plăcut și de interesant pentru ei și solicitîndu-le și dezvoltîndu-le acestora cele mai importante calități, aptitudini și atitudini umane. Corelînd observațiile noastre directe cu rezultatele obținute și de alți cercetători și raportîndu-le la condițiile actuale — specifice majorității gimnaziilor și liceelor noastre — apreciem că o formă dintre cele mai utilizate și binevenite o constituie organizarea în grup (echipă) a învățării prin descoperire dirijată.

4. Și eficiența acestei modalități didactice rămîne dependentă de pregătirea științifică și pedagogică a profesorului, de priceperea lui de a organiza în mod judicios activitatea elevilor, de a subordona totalitatea mijloacelor sale didactice — inclusiv cele moderne — obiectivelor propuse, în vederea creării condițiilor optime pentru ca elevii, prin efort propriu, să observe, să cerceteze și să descopere esența obiectelor și fenomenelor lumii materiale.

1. TIBERIU CĂLIMAN, Învățămînt, inteligență, problematizare, E.D.P., 1975.

Contemporaneitatea lecției tradiționale de istorie

Prof. dr. LOUIS ROMAN

În ultimii ani, s-au desprins concluzii valoroase, de ordin metodologic, referitoare la specificul activităților în condițiile cabinetului de istorie (de științe sociale), muzeului, excursiei, precum și altor medii educativ-instructive. S-a generalizat o bogată experiență, obținută în domeniul utilizării multor mijloace moderne de învățămînt. Trebuie totodată reconsiderate mijloacele tradiționale, punîndu-li-se în lumină prețioasele valențe formative. Este de observat că multe elemente ale metodelor și procedeelor clasice — cărora urmează a li se propune anumite mutații — sînt de utilizat cu mare eficiență și pe mai departe.

Cîteva împrejurări fac ca această problemă să merite toată atenția. Eforturile făcute în ultimii ani de statul nostru, de organele de învățămînt de la Ministerul Educației și Învățămîntului și pînă la conducerile de școli — de cadrele didactice, au dus la crearea de cabinete în toate școlile și înzestrarea tuturor unităților școlare cu mijloace audio-vizuale

moderne. Literatura metodică a prezentat argumente peremptorii în sprijinul folosirii lor, a generalizat experiența existentă și a popularizat larg diverse modalități de creștere a eficienței lecțiilor în noile condiții. Se impune să ne ocupăm și pe mai departe de analizarea experienței tot mai bogate, acumulate de profesorii de istorie în această direcție, de elaborarea și aplicarea unor noi procedee didactice. Nu de puține ori, însă, se neglijează folosirea unor metode și procedee așa-zise tradiționale, dar a căror eficiență nu s-a redus cu nimic în noile condiții, ca de pildă, povestirea, portretizarea, descrierea etc.

Dezvoltarea tehnicilor moderne de cercetare istoriografică a adus și în practica didactică utilizarea unor valoroase elemente structuraliste, iar eforturile făcute pentru popularizarea acestora, în anii din urmă, se resimt în mod benefic în insistența tot mai accentuată a profesorilor de a opera analize de profunzime, sistematice, ale evenimentelor istorice, evoluției sociale, a cauzelor și implicațiilor proceselor investigate. Aceștia sînt pași importanți pe calea optimizării studiului istoriei ; a adînci asemenea orientări constituie o cerință imperioasă a învățămîntului contemporan.

Totuși, este necesar să avem în vedere nu numai și nu atît faptul că reușita lecțiilor este determinată de utilizarea unui evantai divers de metode și procedee didactice, mijloace de învățămînt și medii educativ-instructive, cît mai ales necesitatea realizării multiplelor valențe educative ale istoriei, care asigură condiții pentru formarea la elevi a concepției materialist-istorice, pentru creșterea lor în spiritul patriotismului socialist și solidarității internaționale. Aceasta impune atenția și pentru cuvîntul cald, care să constituie un solid material de „construcție", cu care profesorul — sub ochii minții elevului — reclădește crîmpeie de viață, de importanță hotărîtoare pentru înțelegerea trecutului atît de zbuciumat al poporului nostru, pentru educarea tineretului. În cele ce urmează, vom avea în vedere cîteva modalități tradiționale de desfășurare a lecției de istorie, a căror valoare își demonstrează clar perenitatea, chiar dacă, în condițiile de azi, capătă unele noi trăsături.

* * *

Baza narației este totalitatea cunoștințelor noastre : izvoare istorice, studii de specialitate, sinteze. Elementele necesare se află strînse, de multe ori, într-un singur pasaj narativ, ceea ce ne înlesnește mult pregătirea în vederea desfășurării lecției. Referindu-ne, de pildă, la bătălia de la 13 august 1595 de pe cîmpul Călugărenilor mai toate elementele necesare desfășurării unei lecții vibrante, emoționante, care să „reclădească" atmosfera epocii ni le pune la îndemînă celebrul pasaj din cronica lui Baltasar Walther, sau fragmentul corespunzător din opera de căpătîi a lui Nicolae Bălcescu [1], precizate, completate, prin ceea ce a dat cercetarea istoriografică ulterioară. Informarea este deosebit de importantă, dar dificultatea cea mare în realizarea narației nu aici o întîlnim. Ea apare în faptul că **trebuie topite într-un tot unic elemente diverse :** vioiciunea povestirii, relieful mesajului ideatic, caracterul științific al expunerii, strictețea analizei didactice a celor petrecute (în cazul temei de față — desfășurarea în trei faze a bătăliei), logica evenimentelor etc. Soluția, evident, nu este ușor de obținut, dar efortul nostru principal tocmai în acest sens trebuie să conveargă : a obține fluența și plasticizarea, fără a pierde din vedere aspectele istoriografice.

Se adaugă și utilizarea mijloacelor de învățămînt, capabile de a înlesni înțelegerea procesului, de a contribui la perceperea sa nuanțată, a grăbi pătrunderea lui. La îndemînă ne stau materiale valoroase. Se citesc unul sau două fragmente din lucrările amintite. Se proiectează tabloul lui Th. Aman, reprezentînd bătălia (eventual și chipul lui Mihai Viteazul, gravat de Aegidius Sadeler), reproduse pe diapozitive sau fotografiate. Se folosește schema dinamică a luptelor, trasată de profesor pe tablă pe parcursul expunerii sau proiectată cu retro-sau epiproiectorul ș.a. Problema nu constă în a le folosi pe toate într-o singură lecție, ci — alegînd atîtea, cîte sînt necesare pentru ca ea să-și sporească atractivitatea, eficiența educativ-instructivă — să le introducem firesc în structura sa monolitică.

Este necesar să avem în atenție în permanență acest lucru : lecția nu urmărește să-i invite pe elevi la o simplă contemplare, ci să-i introducă în atmosfera epocii, să înțeleagă fenomenele social-politice care au loc, să participe, alături de profesor, la desfășurarea lecției. Povestirea trebuie condusă, deci, în ritmul solicitat de specificul procesului cunoașterii la clasa dată. Desfășurarea evenimentelor urmează a fi prezentată organizat, cu cea mai mare limpezime. **Narațiunea nu trebuie numai să capteze, ci să și stimuleze gîndirea, să-i invite la reținerea sistematică a fluxului informațional receptat.** Astfel apare o a doua mare dificultate : **obținerea unui grad înalt de participare a elevilor la lecție.** Unii pedagogi cred că o lecție de felul celei schițate mai sus, mai ales una desfășurată în condițiile utilizării mijloacelor

1. D. SIMIONESCU, Cronica lui Baltasar Walther despre Mihai Viteazul în raport cu cronicile interne contemporane, în „Studii, mat. ist. medie, III, 1959, p. 77—79) după o traducere mai veche, fragmentul se reproduce și la acad. ST. PASCU, L. MAIOR, Culegere de texte pentru istoria României, E.D.P., București, 1977, p. 91—92 ; N. BĂLCESCU, Românii supt Mihai-voievod Viteazul, ed. A. Rusu, „Minerva", București, 1975, p. 97—98.

audio-vizuale moderne, anihilează aspectul participativ. Experiența infirmă însă o asemenea aserțiune : dacă lecția captează și evenimentele sînt just înțelese, dacă elevii pot urmări logica lor și notează elementele esențiale, atunci gradul de participare este relativ înalt. Studiul individual și dezbaterea sînt numai două din formele ei— ce-i drept superioare. Subsistă însă și alte ipostaze, care respectă condițiile participării : integrarea conștientă a elevilor în desfășurarea lecției, efortul lor **intelectual** și **afectiv, concretizat într-o activitate ordonată**, eficientă etc. Acestor condiții le corespunde și modalitatea de desfășurare descrisă. Nu se pune deci problema de a o nega pe aceasta, ci cu totul alta : ce putem face pentru a ridica nivelul activității elevilor ? Există, desigur, soluții : **textul (textele) oferite elevilor — surse istorice**, pasaje științifice sau literare — nu se citesc în auzul întregii clase de către profesor, ci sînt multiplicate, difuzate pe grupe de elevi și studiate de către ei ; pe această bază, are loc o dezbatere ; clasei i se pun și probleme mai complexe, de îndată ce mersul lecției a acumulat materialul necesar pentru rezolvarea lor („Care sînt cauzele care au determinat victoria noastră la Călugăreni ?" ; „Cu ce scop își retrage Mihai oastea lîngă Cîmpulung ?") etc. Trebuie însă precizat : orice procedee, capabile să ridice gradul de participare a elevilor, sînt valabile, cu condiția ca aplicarea lor să nu împiedice fluența narației, caracterul ei plastic .

Pentru a încheia creionarea temei abordate să mai subliniem o dată că, pentru reușita didactică, de importanță decisivă este claritatea ideologică a lecției : eroismul oștirii ; cauza dreaptă apărată ; unitatea de luptă a muntenilor, moldovenilor și ardelenilor împotriva dușmanului comun ; personalitatea lui Mihai Viteazul ; rolul trădător al grupării turcofile etc. etc.

* * *

În ce constă specificul portretizării în condițiile actuale ? Istoriografia noastră materialist-istorică acordă importanța cuvenită personalităților istorice, militanților de frunte pentru cauza progresului și revoluției, pentru libertate socială și națională, pentru împlinirea tuturor marilor idealuri ale umanității. În mod firesc, punem pe primul plan masele, aportul lor la dezvoltarea societății ; din rîndurile lor, după cum se cunoaște, au ieșit nenumărați eroi, creatori de excepționale fapte istorice : de exemplu, studierea eroicei lupte ilegale a comuniștilor și uteciștilor din țara noastră aduce în fața elevilor și figurile unora dintre ei ; parcurgerea celui de-al doilea război mondial constituie prilejul conturării faptelor de arme ale unor ostași și partizani antifasciști etc. Imaginea eroului proiectată pe ecran cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale îndeamnă la portretizare, mai ales pe coordonatele : faptelor, ideilor, comportamentelor etc. Plasarea activității oamenilor în contextul social-politic dat și evidențierea meritului de a fi exprimat necesitatea istorică, de a fi acționat cu energie, pricepere, talent — constituie elementul de referință al reușitei etc.

Să luăm, de exemplu, personalitatea lui V. I. Lenin. Numeroase materiale ne stau la îndemînă [2] ; sarcina constă în a selecta cîteva elemente esențiale. Din operele marelui revoluționar extragem cîteva fragmente importante, pe care le integrăm lecțiilor. Activitatea i-o analizăm pe fondul epocii sale : la sfîrșitul secolului al XIX-lea și la începutul celui de-al XX-lea, **în statele burgheze cele mai mari, capitalismul a intrat în stadiul imperialist**, căruia îi este specifică ascuțirea la maximum a tuturor contradicțiilor societății burgheze ; ajunul revoluției proletare. Analiza particularităților noii etape istorice, ale dezvoltării Rusiei în acea vreme, generalizarea unei noi practici revoluționare au constituit baza elaborării unei noi teorii a revoluției socialiste, fundamentul deschiderii unor noi orizonturi pentru lupta politică : pregătirea activă a proletariatului pentru revoluție ; alianța lui cu masele de oameni ai muncii de la sate și cu popoarele asuprite de metropole ; crearea partidului muncitoresc revoluționar în Rusia ; pregătirea și înfăptuirea Marii Revoluții Socialiste din Octombrie etc. Totodată, stabilim cîteva trăsături psihice, de comportament : convingerea nestrămutată în justețea luptei pentru socialism și comunism ; încrederea în mase și menținerea permanentă a legăturilor strînse cu ele ; genial dialectician, polemist ; puternică stăpînire de sine în momentele cele mai grele și mai complicate ; sinceritate etc.

Discuțiile sînt utile și au fără îndoială, răsunet direct în contemporaneitate. Desigur, fiecare cadru didactic va sublinia într-o manieră personală caracterul epocii respective. Unele aspecte se pot problematiza astfel : Care este condiția fundamentală a justeței analizei realităților sociale ? Care este forța socială cea mai înaintată a societății contemporane ? Cum trebuie să acționeze un militant revoluționar în condițiile lumii de azi ? Din ce izvora convingerea lui Lenin în justețea luptei pentru socialism și comunism ? Dovediți prin cîteva elemente că politica P.C.R. constituie aplicarea creatoare a socialismului științific la condițiile României.

---

2. NICOLAE CEAUȘESCU, **România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate**, vol. 4, Ed. pol., București, 1970, p. 757—850, M. GORKI, Opere, XVIII, E. S.P.L.A., Cartea Rusă, București, 1960, p. 7—55; A. R. WILLIAMS, **Zece luni cu Lenin. Un om cu nimic deosebit de alții**, ed. E. LAZEA, în „Magazin istoric", V, 11 (56), 1971, p. 11—18 etc.

Desigur că nu este posibilă introducerea într-o singură lecție a întregii problematici sugerate mai sus. După cum demonstrează experiența, important este ca, luînd elementele ce le implică o anumită lecție, o anumită clasă, să folosim importantele valențe ale portretizării, văzute într-o concepție largă, care să ia în considerare rolul hotărîtor al maselor, al clasei înaintate a epocii, a conducătorilor și militanților de frunte. Să se aibă în vedere ideile acestora, diferitele laturi ale acțiunilor, proiectîndu-le în contemporaneitate, explicit (ca în cazul arătat) sau implicit, orientînd gîndurile elevilor, dezbaterile, spre interpretarea prezentului, în lumina marilor experiențe ale trecutului. Și în cazul portretizării, activitatea elevilor nu constă în a urmări cele prezentate de profesor, ci prin măiestria acestuia, elevii să devină participanți activi la lecție, interpretînd texte selectate de profesor, susținînd referate etc.

* * *

Narația nu poate deci lipsi din lecții, problema este de a-i găsi formula optimă, în funcție de conținutul fiecărei lecții, aceea care poate da eficiența cea mai înaltă. Nu se poate omite portretul, care are reale valențe educative ; trebuie numai să-i găsim locul în lecțiile care îl implică, folosindu-l cu maximă eficiență formativă.

În discuție însă nu sînt numai povestirea și portretizarea. O atenție similară merită descrierea, capabilă să ofere tabloul veridic al unei anumite situații, al unui anumit loc istoric. Nu trebuie neglijată arta oratorică a profesorului, mijloc minunat de comunicare, de realizare a atmosferei, de formare a convingerilor la elevi. Se poate susține, deci, că metodele și procedeele didactice tradiționale, mijloacele clasice de învățămînt au importante valențe formative și în contextul învățămîntului contemporan. Valorificarea lor constituie o sarcină importantă a procesului modernizării acestuia.

Integrarea elementelor de istorie locală la lecțiile de istorie a patriei

Prof. Floarea Florea
Școala generală com. Măgura, jud. Teleorman

Despre rolul și importanța istoriei — ca știință socială și ca obiect principal de învățămînt — în educarea comunistă a tinerei generații — nu vom mai insista. Deosebit de importantă ni se pare pregătirea profesorului, măiestria sa pedagogică, încît fiecare lecție să fie pătrunsă de un vibrant patriotism, de sentimentul mîndriei naționale, de faptul că ne-am născut pe acest pămînt, apărat cu mii de jertfe de către strămoșii noștri și pe care se înalță astăzi schelele unei societăți noi — societatea socialistă.

Pentru generațiile actuale este necesar de reținut îndemnul tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român — la Congresul educației politice și al culturii socialiste, din iunie, 1976, care arăta că : „...cunoașterea istoriei proprii constituie un factor important al dezvoltării conștiinței de sine a poporului, al cunoașterii a ceea ce a fost înaintat, cu adevărat revoluționar în trecutul său, precum și a ceea ce a fost retrograd și trebuie combătut“ [1]. **„În studierea istoriei trebuie să ne călăuzim permanent de concepția metarialist-dialectică, a marxism-leninismului, punînd în lumină adevărul obiectiv, rolul maselor, al popoarelor, combătînd tot ceea ce a fost negativ în trecut, politica de dominație a altor popoare și de învrăjbire națională dusă de clasele asupritoare“** [2].

I. Pentru a cunoaște mai bine cele de mai sus, considerăm ca fiind deosebit de important în predarea istoriei și folosirea materialelor de istorie locală. Aceste materiale se referă la urme de cultură materială și spirituală ale trecutului sau prezentului legat de viața strămoșească. „Cine îndrăgește plaiul natal, iubește cu ardoare patria“ [3].

Cunoașterea unor elemente de istorie locală constituie o îndatorire a fiecărui cetățean, pentru că numai așa își poate da seama de sacrificiile pe care le-au făcut generațiile trecutului și poate aprecia marile realizări de astăzi. Elementele de istorie locală, integrate în predarea lecțiilor de istorie a patriei, ajută la formarea unei mai clare conștiințe asupra evenimentelor, faptelor istorice“ ...înfățișarea, profund obiectivă și interpretarea justă, corectă, principială a datelor și faptelor istorice au o importanță esențială pentru lichidarea surselor de neîncredere și animozitate create de-a lungul timpului între popoare“ [4].

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Expunere la Congresul *educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976, p. 47.
2. Ibidem, p. 48.
3. MIRCEA TODEA, Folosirea vetrei istorice locale în predarea istoriei, „Revista de pedagogie“ nr. 4/1974, p. 35.
4. NICOLAE CEAUȘESCU, Expunere la Congresul *educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976, p. 47.

Prin urmare, cunoașterea trecutului se poate realiza numai prin „descoperirile arheologice, dovezile materiale" care „confirmă în mod incontestabil că locuitorii de pe teritoriul patriei noastre și-au organizat o viață economică, socială și politică, proprie — munții și pădurile, oferindu-le condiții prielnice atît pentru existență, cît și pentru apărare și au luptat vitejește pentru a-și păstra ființa, graiul și glia strămoșească, intrînd, totodată, în contact și conviețuind în mod pașnic cu unele grupări migratoare. Numeroase seminții au trecut însă ca valul, neputîndu-se statornici pe aceste meleaguri" [5].

Dacă ne referim la meleagurile teleormănene și chiar măgurene, putem spune că au rămas totuși cîteva expresii specifice valului pecenego-cumane cum ar fi : denumirea de „Deli-orman-pădure deasă de nepătruns" [6] și expresia „coman" [7]. Mai tîrziu denumirea de Deliorman a fost schimbată, ajungîndu-se la Teleorman, denumirea specifică județului și rîului ce trece prin partea de vest a comunei noastre.

Județul Teleorman în a cărei componență se găsește comuna Măgura, fiind unități administrativ-teritoriale principale ale țării au o evoluție istorică străveche, sînt bogate în izvoare istorice. Aceste izvoare, elementele locale folosite prin integrarea lor la lecțiile de istorie a patriei, au un rol deosebit de important, ajutînd la explicarea proceselor general-istorice și deci „valorificarea practică și eficientă a cercetărilor de istorie locală rezidă în folosirea lor pentru conturarea și explicarea proceselor general-istorice, așa încît abordarea lor se cere făcută prin raportarea continuă la istoria generală" [8]. Este necesară repetarea surselor de informație pe un timp mai îndelungat, la diferite clase și tipuri de lecții prin depunerea unui efort „de a descoperi legături noi între fapte și, mai ales, de a găsi elementul central al problemei, ceea ce presupune multă răbdare, perseverență" [9].

În dorința de a cunoaște mai multe lucruri despre evoluția social-politică a județului Teleorman și a comunei Măgura, am depus o muncă de lungă durată, avînd hotărîrea, perseverența și răbdarea de a căuta, cerceta materiale din diferite biblioteci și arhive, muzee, folosind timpul din vacanțele școlare în cele trei perioade ale anului școlar. De un real folos mi-a fost studiul la bibliotecile Academiei Republicii Socialiste România, Biblioteca centrală pedagogică, Arhivele Statului din București, ca de altfel și la Filialele județelor : Ilfov și Teleorman.

II. Cercetînd o varietate de materiale, am reușit să culeg date, care să-mi ajute la întocmirea **File de monografie** a satului Măgura, din comuna Măgura. Pe baza acestor file monografice am întocmit o **Hartă istorică a localității Măgura,** fiindu-mi de un real folos în munca de la catedră, aceasta fiind așezată în cabinetul de științe sociale, într-un loc vizibil pentru elevi. Astfel, elevii pot oricînd citi și înregistra evenimentele social-politice ce s-au petrecut și în sat la noi. De la început harta a trezit un deosebit interes, aproape că nu-i recreație să nu găsesc cîțiva elevi în fața ei examinînd-o și făcînd legătura dintre ea și exponatele existente în vitrinele micromuzeului nostru școlar. Înseși Filele monografice au constituit un principal izvor de istorie locală pe care le-am folosit la temele principale ale istoriei patriei.

Pe baza materialelor colecționate mi-am întocmit și o **Culegere de texte de istorie locală** pentru lecțiile de istorie a patriei. Ea are la bază o varietate de materiale bibliografice, începînd de la tema „Orînduirea comunei primitive pe teritoriul patriei" și pînă la tema „Succesele obținute de patria noastră pe drumul construirii socialismului" (Congresele IX—X ale P.C.R.).

Pentru unele teme am găsit o varietate de materiale de istorie locală, iar la altele numai cîteva idei. Materialele referitoare la județ și chiar comună nu s-au epuizat și încă ne mai solicită un mare efort în continuare.

În această culegere de texte am introdus și texte de istorie a patriei, în general luate din diferite materiale : tratate de istorie, Istoria Transilvaniei vol. I și II, materiale literare, sau literar-istorice, lucrări istorice din colecția „Orizonturi", „Albatros", bineînțeles nelipsind nici un document de partid. De asemenea, în această culegere am integrat materialele culese cu ocazia perioadelor de perfecționare la : Constanța, București, Cluj-Napoca, cît și cursurile de informare și documentare științifică organizate de Societatea de științe istorice, unde am fost prezentă în trei ani. Despre eficiența acestei mici culegeri de texte, trebuie să spun că aceasta se realizează pe deplin, deoarece integrate organic în lecții, orele devin un adevărat dialog viu între profesor și elevi, dezbaterile elucidînd multe curiozități ale elevilor.

Pentru a scoate în evidență faptele mai deosebite ale dezvoltării economico-sociale a comunei Măgura, „Satului Măgura", am alcătuit un Album foto, am colecționat obiecte de ceramică, numismatică, etnografie, organizînd astfel o mică vitrină pentru cabinetul de științe sociale.

5. Ibidem, p. 11.
6. PETRE GĂȘTESCU și colectiv — jud. Teleorman — Codul geografie și istorie, E.A., București, 1976, p. 7.
7. SERGIU COLUMBEANU, Cnezate și voievodate românești, Ed. Albatros, București, 1973, p. 97.
8. AUREL IORDĂNESCU, Criteriile de alegere a unui subiect de cercetare S.I.A., vol. 17, București, 1972, p. 87.
9. Ibidem, p. 88.

În albumul-foto se găsesc și fotografii ce reprezintă edificii social-culturale, economice și politice, în învățămînt, sănătate existente pe teritoriul satului Măgura.

Toate aceste materiale intuitive se bucură de un vădit interes din partea elevilor și constituie un ajutor prețios în desfășurarea lecțiilor. Cu același gînd am alcătuit două **gazete festive** ocazionate de evenimentele istorice ale anului 1877, sub titlul „Eroi teleormăneni în 1877", și răscoala din 1907, sub titlul „Flacăra răscoalei din 1907, la Măgura". Ele au fost expuse în fața cabinetului de științe sociale — pe coridor, pentru ca elevii să le poată citi oricînd. În același sector am așezat tablourile marilor conducători, eroi populari ai țăranilor în răscoalele : 1514, 1784, deasupra cărora se găsește un citat din Programul Partidului Comunist Român, cu privire la aceste frămîntări sociale, arătînd rolul maselor țărănești în lupta pentru dreptate socială și națională.

O susținută muncă am desfășurat pentru a forma elevilor un spirit de căutare, cercetare a documentelor vechi și de strîngere a materialelor care prezintă importanță în cunoașterea mai temeinică a trecutului. Cu ajutorul lor, de-a lungul mai multor ani am reușit să alcătuiesc un micromuzeu, format din **cinci vitrine :** numismatică și decorații, etnografie și ceramică, acte și manuale vechi — 1893, unelte folosite de locuitorii satului de-a lungul anilor și încă una cu roci prezente pe aceste locuri și în țară.

Cu această ocazie am observat marea pasiune a unor elevi de a căuta urme ale trecutului satului. La început a fost greu, fiindcă această muncă de căutare a materialelor vechi necesita mult timp, dar și răbdare și elevii sub un motiv sau altul nu dădeau importanță la solicitarea mea. Cu timpul însă situația s-a schimbat, fiindcă elevii au văzut practic ce importanță au aceste urme ca mărturii ale trecutului la lecțiile de istorie a patriei. Pe cei ce prezentau perseverență în căutare de materiale de diferite origini îi stimulam sub diferite forme, ceea ce a creat o emulație în masa de elevi de a căuta și aduce ceva la școală, dorința de a folosi la ore și obiectele aduse de ei. Aproape fiecare elev de la clasa a V-a și pînă la clasa a VIII-a a adus cîte un obiect și dacă se întîmpla ca unele să fie de același fel, alegeam pe cele mai semnificative, dar le strîngeam și pe celelalte sub formă de rezervă. Elevii din clasa a VIII-a a ciclului gimnazial, dîndu-și seama de rolul acestor materiale au depus un efort susținut prin căutarea actelor, documentelor prin podurile caselor, prin locuințe unde-și avusese reședința vechea primărie a satului. Referitor la obiectele de etnografie și ceramică, fetele au adus din gospodăria lor obiecte cu care lucrează mamele sau bunicile lor, ceea ce demonstrează menținerea unor obiceiuri tradiționale, casnice : tors, țesut materiale. Ele au confecționat chiar lucruri de îmbrăcăminte — mici — pe care le putem compara cu îmbrăcămintea oamenilor.

Mai ușor de colecționat a fost cantitatea de numismatică, fiindcă locuitorii satului au păstrat bancnote și monede din diferite perioade de timp. Rocile au fost procurate chiar și de elevii clasei a IV-a, iar din 1975/1976 le-am înmulțit numărul cu altele existente în țară, din care s-au adus exponate de către elevii plecați în tabere școlare și pionierești. Manuale școlare de ediții mai vechi, referitoare la ciclul primar sau gimnazial au fost procurate mai greu, fiindcă mulți oameni le-au distrus sub diferite forme și aici a trebuit să existe o perseverență pentru a se căuta și aduce la școală cele găsite. Un mare interes a trezit prezența abecedarului pentru clasa întîia, din 1893, făcînd comparație cu manualele prezente.

Desigur că nu am făcut totul în această privință și că trebuie continuată această muncă cu aceeași răbdare de pînă acum.

În scopul de a avea mai multe materiale de istorie locală am avut grijă de a decupa din presa locală „Teleormanul" — sau din presa centrală — „Scînteia" — articole referitoare la unele evenimente ale județului Teleorman, comunei Măgura, satului Măgura, din care mi am făcut un dosar, pe care le-am folosit la lecțiile de istorie a patriei, în general.

Presa locală mi-a fost de un real folos în munca de la catedră, mai ales că în paginile sale s-au publicat articole foarte semnificative pentru evenimentele petrecute pe aceste locuri. Prin prezentarea lor la lecțiile al căror conținut le solicităm, am trezit un viu interes elevilor pentru trecutul istoric al satului, comunei noastre, al patriei, în general.

Articolele pe care le-am cules se referă la perioada anilor 1970—1975, prin diferite rubrici : „Din duminică în duminică", „De la A la Z", „Centenarul Independenței".

„Integrarea materialelor de istorie locală în cadrul lecțiilor trebuie să fie făcută cu multă grijă pentru a asigura caracterul științific al lecțiilor. Ele pot oglindi unele fapte istorice care pot avea o valoare națională sau internațională, iar altele păstrează doar o valoare locală. Cele care au o valoare locală și care sînt proiectate pe fondul general al istoriei naționale pot da un colorit specific lecțiilor.

Acest material cules ca informație asupra trecutului localității în care activează profesorul are o mare valoare educativă, depinde însă de procedeele metodologice folosite" [10].

În munca de cercetare, profesorul de istorie trebuie să atragă pe elevi" [11], ceea ce am și făcut de-a lungul anilor.

---

10. TEODOR, GAL și ION, RETEGAN, Valorificarea instructiv-educativă a elementelor de istorie locală, E.D.P., București, 1967, p. 12—15.
11. Idem.

Este necesar ca în orice moment al predării să asigurăm un caracter riguros ştiinţific lecţiilor, prin prisma concepţiei revoluţionare despre lume şi viaţă — materialismul dialectic şi istoric.

Elementele de istorie locală pe care le-am cules mi-au folosit ca sursă de informaţie pe tot parcursul predării istoriei patriei.

De exemplu la lecţiile de istorie străveche şi veche am folosit dovezile, documentele privitoare la existenţa paleoliticului, neoliticului, epocii metalelor : bronzului şi fierului pe teritoriul judeţului, comunei şi satului nostru. Materialele pe care le-am integrat aici au fost extrase din „Revista muzeelor", nr. 2, 1959—1969 şi din documentele muzeului Alexandria, din presa locală „Teleormanul"supliment, pe care le-am cuprins în culegerea de texte, alcătuită de mine. După ce am prezentat cadrul general al acestor epoci istorice, am făcut localizarea în judeţ, în diferite comune, şi apoi la Măgura, în punctele : Bran şi Buduiosea. În timpul prezentării materialelor elevii au manifestat un viu interes pentru trecutul istoric al comunei şi al satului lor. La fiecare lecţie de istorie a patriei am prezentat elementul local ceea ce a dus la discuţii importante şi se putea observa la elevi dorinţa de a cunoaşte cît mai multe despre trecutul satului Măgura. Prezentarea acestui material am făcut-o în ordinea cronologică a lecţiilor.

Descoperirile arheologice organizate, sau făcute în mod întîmplător de către locuitorii comunei, ne-au fost de un real folos. Cu acest prilej s-au găsit monede de bronz, ce datează din timpul stăpînirii romane în Dacia, în partea de nord a satului nostru — Guruieni, ceea ce duce la concluzia că şi pe teritoriul comunei, satului, a fost un proces de viaţă îndepărtat, al geto-dacilor, care au suportat stăpînirea romană [12].

La lecţiile de istorie medie, materialele de istorie locală sînt concretizate în monumente ridicate în cinstea marilor domnitori ca : Mircea cel Bătrîn — la Tr. Măgurele. De asemenea am folosit materialele prezentate de „Teleormanul"-supliment cu privire la luptele purtate de Vlad Ţepeş, Radu de la Afumaţi [13] şi Mihai Viteazul la Piatra, Calomfireşti sau la Tr. Măgurele [14], cît şi în alte localităţi ale judeţului nostru. Am prezentat cadrul general al evenimentelor social-politice la lecţiile referitoare la aceşti domni şi apoi am făcut referiri la desfăşurarea unor lupte ale acestor domnitori pe teritoriul judeţului nostru.

În timpul regimului fanariot, al domnului Al. Moruzzi, am găsit consemnată existenţa comunei noastre, cu data de 4 martie 1793. Aceste materiale au trezit un sentiment de apreciere şi stimă pentru toţi care s-au jertfit să apere ţara de cotropitori, înscriind pagini nemuritoare în istoria patriei noastre. Considerăm că prin bogăţia de fapte, evenimente, precum şi metodele, practicile folosite în cadrul fiecărei lecţii, în funcţie de tema abordată, am reuşit să cultivăm elevilor un sentiment de mîndrie naţională de profund patriotism.

De pildă, materialele locale referitoare la revoluţia de la 1848 din Ţara Românească au o deosebită importanţă prin localitatea Islaz. Privind înfrîngerea revoluţiei, am făcut referiri la „acţiunea de răzvrătire a ţăranilor din Măgura" şi modul cum „la moşia Măgura-Săceanca din judeţul Teleorman, clăcaşii sînt forţaţi de arendaş să-l despăgubească cu o sumă foarte însemnată de producţie în contul pagubelor produse de ei în furia turburării" [15].

La tema : „Dezvoltarea României în anii 1859—1877" am prezentat hotărîrea lui Cuza pentru a face totul ca unirea să fie recunoscută oficial şi pe deplin de către toate statele. Apoi am făcut prezentarea principalelor reforme înfăptuite în timpul domniei lui Alexandru I. Cuza, în întreaga ţară, urmate de cele în judeţul Teleorman şi în satul Măgura. Mult a impresionat pe elevi prezentarea unei fotografii din Albumul-foto, de pe un act, care prevedea că pămîntul dat spre vînzare, de către un locuitor al satului, fusese din terenurile date prin împroprietărire, în 1864 şi sătenilor Măgureni. În acelaşi timp, am prezentat materialul referitor la felul cum s-a realizat înfăptuirea reformei în satul nostru pe care am comparat-o cu cea din 1921 şi 1945, la care am prezentat titluri de proprietate, stabilind, cu ajutorul lor, unele caracteristici specifice fiecăreia din aceste reforme agrare (foto-copiile aici au avut o mare eficienţă la elevi).

La tema „Războiul pentru cucerirea independenţei naţionale a României" am prezentat ideile principale ale necesităţii cuceririi independenţei de stat, proclamarea independenţei de stat a României, războiul ruso-româno-turc şi terminarea acestuia. În timpul desfăşurării acestui război, am prezentat aspecte ale luptei teleormănene şi măgurenilor la acest război, folosind şi lucrarea „Participarea judeţului Teleorman la cucerirea independenţei de stat a României — 1877—1977", cît şi gazeta festivă alcătuită cu acest prilej, a sărbătoririi centenarului indepen-

12. CONSTANTIN PREDA şi FLORENTINA PREDA, Formarea limbii şi a poporului nostru. Continuitatea românească pe cuprinsul vechii Dacii; Hartă istorică, Descoperiri monetare romane post-aureliene în Dacia, „Revista de istorie"— E.A. — consultaţii, Bucureşti, 1976 între p. 18— 19.

13. P. STROESCU, Teleormănenii prin veacuri, Roşiori de Vede, (1933?), p. 11.

14. Idem.

15. A. STAN, Studii şi materiale de istorie modernă, E.A. vol. II, Bucureşti, 1960, p. 182.

denței. La acestea am mai prezentat decorații, „Trecerea Dunării — 1877" și „Virtutea militară", acordate unor luptători măgureni". Decorațiile sînt la micromuzeul școlar, cărora le-am făcut fotocopii, pentru a fi mai ușor de folosit. Un lucru deosebit de important pe care l-am prezentat elevilor l-a constituit și faptul că învățătorul Atanase Bîrleanu a contribuit la înființarea unui club socialist țărănesc la Măgura, în 1898—1899, și de asemenea activitatea lui la marea răscoală din 1907, pe teritoriul satului, suportînd ororile autorităților vremii. Desigur că acest club făcea parte din numărul mare al cluburilor existente în județul Teleorman sau Vlașca, pentru că Măgura a alternat ca unitate administrativ-teritorială cînd la un județ, cînd la altul. A. S. Bîrleanu a fost redactorul a două ziare locale „Spre Ideal" și „Glasul satelor", care-și aveau redacția chiar la Măgura.

La tema „Marea răscoală din 1907", am solicitat prezentarea unui participant la acest eveniment, Petre N. Geantă, folosind și fotografia sa din album.

Pentru tema „România în timpul primului război mondial" am făcut referiri la monumentul ce se află construit în cinstea eroilor din satul Măgura, la jertfele lor în luptele de la Carpați, Oituz, Turtucaia. De asemenea la tema „Participarea României la războiul antihitlerist" am subliniat dîrzenia și spiritul de sacrificiu de care au dat dovadă mulți măgureni în timpul războiului.

Constituie o adevărată tradiție ca la sărbătorirea zilei de 9 mai elevii să depună coroane de flori la ambele monumente.

Cu privire la participarea poporului la înfăptuirea actului istoric de la 23 August, am folosit materialul prezentat în presă, unde se vorbea despre măgureanul Petre Bunea, care a fost martor la înfăptuirea acestui act național. De asemenea, am invitat să vorbească elevilor figuri proeminente care au participat la evenimentele petrecute între 30 decembrie 1947 și pînă în prezent, sau am folosit materiale cercetate în arhivele statului, filiala județului Teleorman, mai ales pentru istoria contemporană.

Materialele de istorie locală pe care le-am colecționat, le-am folosit, prin diferite modalități, în toate momentele lecției.

Desigur că mai sînt lecții la care aceste documente îmi lipsesc și de aici necesitatea de a continua activitatea de cercetare.

Deosebit de instructive și educative consider că sînt lecțiile organizate la muzeul de istorie, în cazul de față al orașului Alexandria, ca de pildă cele cu privire la „Orînduirea comunei primitive pe teritoriul patriei noastre" și deci a județului, cît și a comunei și a satului. De asemenea, am desfășurat o altă lecție la Curtea domnească, de la Curtea de Argeș, elevii fiind din clasele mari ale gimnaziului.

Se poate afirma că materialul de istorie locală este foarte variat, iar integrarea lui este absolut necesară în predarea istoriei patriei, avînd o mare valoare educativă.

Randamentul școlar

Înscriindu-și demersul investigării, al *observațiilor și concluziilor* într-o anumită sferă a optimizării randamentului școlar — anume: metode și tehnici de obiectivizare a notării, Teodora Simionescu semnează una din acele lucrări originale, tot mai frecvente în ultimii ani, prin care generația mai tînără de pedagogi se înscrie în actualitatea științifică și în aria de interes a cadrelor didactice.

„Randamentul școlar, metode și tehnici de obiectivizare a notării."

Constituie un merit al autoarei că prin cercetarea ale cărei rezultate le comunică se creează posibilitatea îmbogățirii bibliografiei românești la temă, se oferă lecturii concluziile unor investigații pertinente, opțiunile lucrării constituindu-se și ca obiect de reflecție, completare, din partea cititorului avizat.

Lucrarea atrage atenția prin deschiderile pe care le conține asupra unor tendințe actuale ale docimologiei, *prin relevarea capacității testelor docimologice* ca modalitate de perfecționare a actului apreciativ, în vederea realizării pe baze științifice a procesului de evaluare a randamentului școlar.

Lucrarea se arhitecturează metodic, prin descrierea unor aspecte de bază. Autoarea expune mai întîi o suită de considerații generale privind cercetările docimologice, avînd ca *preocupare obiectivizarea notării*, pe trei coordonate distincte: începuturi, preocupări contemporane, actualitate în pedagogia românească. Se relatează apoi succint asupra obiectului și metodologiei cercetării proprii, fiind de reținut preocuparea de a evidenția, pe lîngă trăsăturile pozitive ale actualului sistem de notare, și o seamă de „probleme deficitare ce își cer o cît mai grabnică rezolvare". Observațiile și investigațiile analitice asupra sistemului de notare adîncesc cunoașterea ponderii criteriilor de notare în realizarea actului apreciativ. Se ac referiri la atitudini și reacții ale profesorilor și elevilor față de notă, ca expresie a randamentului școlar. Se insistă asupra discontinuităților pregătirii docimologice a profesorilor, asupra *necesității unui efort conștient* în această direcție, pentru o informație și formație docimologică realizată sistematic și continuu.

Capitolul al IV-lea — *Tendințe de modernizare a tehnicilor și metodelor de apreciere și notare a elevilor* — lasă a se întrevedea la Teodora Simionescu aptitudini de pedagog preocupat a descifra soluții practice, a verifica modalități de lucru ce au șanse de a se integra în actualul sistem de notare al școlii noastre. În concepția autoarei, testele de cunoștințe sau docimologie sînt necesare și utile, *ele pot contribui* la sporirea gradului de obiectivizare a notării, la moderarea sistemului de evaluare a muncii elevului, la eliminarea într-o măsură tot mai mare a subiectivismului și a hazardului în apreciere. Oferind multiple valențe în direcția stabilirii unor norme cu caracter științific în domenii ale muncii didactice în care imperativul perfecționării este evident, testele au fost realizate ca instrumente capabile să surprindă în mod diferințiat cît mai multe aspecte ale pregătirii elevului, putînd îi — în acest scop — perfecționate.

Receptivitatea pe care autoarea o manifestă față de testele docimologice lasă cîmp deschis interesului cititorului atît față de opiniile sale, cît și pentru audierea altor puncte de vedere pe care desigur editura le are în atenție ca viitoare apariții. Preocuparea privind obiectivizarea notării se cere a fi integrată *procesului de accentuare a caracterului* stimulativ al aprecierii școlare, pentru a se răspunde necesității valorificării cît mai complete a capacităților fiecărui elev, în vederea dezvoltării personalității și integrării sale socio-profesionale.

ANA NEGULESCU

O „Didactică" pentru matematicieni și pentru mulți alții...

Că s-a epuizat rapid și, recent, a fost necesară o nouă continuare de tiraj a cursului *Didactică** al lui N. Oprescu nu este de mirare....

Un vechi vers latin, devenit dicton, spune că fiecare carte își are destinul său. Parafrazîndu-l însă pe anticul înțelept Heraclit, care susținea cu mult temei: „caracterul e destinul omului", am îndrăzni a afirma că „utilitatea și calitatea înaltă a mesajului său științific-educativ determină destinul oricărui curs universitar". Iar, pe aceste coordonate fundamentale cursul *Didactică* amintit mai sus se plasează cu o exactitate, ca să spunem așa, matematică. Poate unde e vorba și de un curs de didactică (parte de bază a unui curs integral de pedagogie) destinat, în primă instanță, studenților care urmează matematicile în vederea pregătirii pentru a intra, ulterior, în marea tagmă a dascălilor din țara noastră, deși, prin abordarea clară, documentată, modernă, a problematicii, lucrarea lui N. Oprescu circumscrie o arie mult mai largă de destinatari (învățători, profesori).

Dar să ne justificăm, fie și succint.

O cerință cardinală a didacticii moderne este, precum se știe, aceea de a obține, prin mijloace variate, permanenta cointeresare a celui educat la desfășurarea intensivă a procesului instructiv-educativ. Cursul de *Didactică* al lui N. Oprescu se străduiește, cu multe rezultate interesante să traducă în practică această cerință în primul rînd prin numeroasele punți largi și solide aruncate între pedagogie și învățămîntul matematic și aceasta nu numai prin multiple aplicații referitoare la predarea matematicilor incluse la diferite teme (planul de învățămînt, programele școlare, principiile de învățămînt etc.), ci și prin introducerea unor paragrafe profilate special pentru studenții de la Facultatea de matematică, ca, de pildă: „Rolul formativ al învățămîntului matematic". Prin această adecvare la obiect, precum și prin stringența argumentării cvasimatematice a problematicii pedagogice, cursul se apropie nuanțat și pertinent de zonele de interes ale studenților, dovedindu-și, astfel, pe deplin, utilitatea. Cu atît mai mult cu cît conținutul științific pe care îl vehiculează este adînc implantat în actual și luminos proiectat pe curba ascendentă a dezvoltării învățămîntului nostru.

Deși, structural, cursul nu se îndepărtează pr a mult de tematica curentă, cunoscută, autorul încearcă, totuși, înregistrînd nenumărate rezultate pozitive evidente, de a efectua o îmbinare organică, viabilă, a realizărilor didactice durabile ale trecutului cu marile cuceriri contemporane din acest domeniu. În acest scop, autorul nu numai că introduce unele paragrafe speciale consacrate unor aspecte actuale ale problematicii abordate (ca, de exemplu: „Modernizarea conținutului învățămîntului", „Perfecționarea și modernizarea metodelor de învățămînt", „Tendințe contemporane de adaptare a unor noi sisteme de organizare a activității instructiv-educative" etc.), ci, în genere, edifică datele pedagogice expuse pe un larg fundament modern, utilizînd cu competență, o bogată bibliografie românească și străină, bine selectată.

O preocupare majoră a autorului o constituie și grefarea întregului curs, în mod firesc și fără stridențe, cu o întreagă gamă variată de puternice accente formativ-educative, ceea ce îi asigură materialului o însemnată pondere în acțiunea complexă și de mare răspundere a formării tineretului studios la nivelul înalt al cerințelor prezente, ideologice și politico-educative, trasate de Programul partidului.

Am greși, însă, dacă n-am spune despre întreaga lucrare că, la o nouă ediție, autorul ar avea și mai mult de cîștigat în ochii lectorilor, lăsînd mult mai liber frîul ideilor curajoase și al notelor personale, în tratarea unor probleme. Aceasta va face să sporească și mai mult valoarea lucrării sale, care, totuși, și în actuala ei formă, își păstrează o personalitate distinctă, remarcabilă, în peisajul pedagogic al cursurilor noastre universitare.

Conf. dr. I. CREMER

* Universitatea din București — Facultatea de filozofie — Catedra de pedagogie — **Nicolae Oprescu**, *Didactică*, București, 1977.

Factorii psihologici ai reușitei școlare*

Cartea elaborată de Tiberiu Kulcsar de la Universitatea clujeană este o apariție utilă, prin abordarea, la un nivel teoretic înalt, a reușitei școlare din perspectivă psihopedagogică. Lucrarea se remarcă prin densitatea ideilor, prin structura logică și prin claritatea expunerii, avînd o mare valoare practică, pentru toate cadrele didactice (educatoare, învățători și profesori) responsabile cu formarea personalității copilului.

Analiza procesului instructiv-educativ este realizată în sensul logic al desfășurării sale. Astfel, în capitolul I, autorul pledează asupra „psihogramei" activității școlare — idee nouă și de puțin timp întîlnită în psihopedagogia autohtonă. În continuare, este redată în mod succint analiza psihologică a diferitelor obiecte de învățămînt cu scopul de a releva procesele și însușirile psihice care trebuie formate printr-un anumit obiect de învățămînt și pentru a cunoaște premisele psihologice ale reușitei elevului la disciplinele respective. Se trece apoi la analiza psihologică a reușitei școlare (cap. II); variabilă extrem de complexă pentru care într-un mod original este prezentată sugestiv interacțiunea dintre factorii pe care-i implică.

Reușita școlară a elevului, care rezultă din interacțiunea factorilor psihologici, biologici, pedagogici și sociali, indică atît dorința și capacitatea elevului de a se adapta la cerințele muncii școlare, cît și preocuparea și capacitatea cadrului didactic de a avea un mediu școlar predominant „selectiv" sau „adaptiv", reflectat de repertoriul de metode și procedee de lucru pe care le adecvează profilului psihologic al elevului.

Printre factorii reușitei școlare sînt prezentați atît factorii intelectuali (inteligența școlară, structura, formarea și eficiența acesteia), cît și factorii nonintelectuali ai personalității (motivația, nivelul de aspirație, angajarea eului în sarcină, stenia — astenia: oboseala la elevi, stabilitatea și instabilitatea emoțională etc.), respectiv rolul metodei pedagogice în determinarea eficienței activității de învățare. În prezentarea acestora autorul se afirmă, încă o dată, în concordanță cu publicații anterioare, ca un competent și bun cunoscător al psihicului copilului în conformitate cu cele mai noi concepții și teorii, pe care le transmite într-un nuanțat limbaj psihologic, punînd astfel la dispoziția cadrelor didactice un scurt tratat de psihologie școlară.

„Pe parcursul școlarității, arată autorul, diverși factori fizici, afectivi, caracteriali, morali, familiali, sociali sau pedagogici, mai mult sau mai puțin perturbatorii ai echilibrului dinamic elev-școală, se pot combina într-un mod specific, afectînd capacitatea de învățare, educabilitatea elevului, respectiv dezvoltarea acestuia" (p. 85).

În capitolul III, T. Kulcsar face o analiză complexă și nuanțată a celor mai frecvente tipuri de inadaptare școlară (imaturitate școlară, inteligență școlară de limită, debilitatea mintală, anxietatea, instabilitatea

* **Tiberiu Kulcsar**, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București, 1978.

psihomotorie şi emoţională, tulburări instrumentale, tulburări de conduită), oferind totodată recomandările psihopedagogice cele mai adecvate pentru combaterea acestora. Eşecul şcolar, subliniază autorul, este o problemă de personalitate. „Elevul nu devine inadaptat numai pe motivul că este „neatent" sau „uituc" ori „leneş" sau „lent" etc., cum se spune uneori" (p. 85). „Factorii etiologici sînt generaţi atît de mediul şcolar, în special de calitatea activităţii instructive, cît şi de condiţiile familiale, fără a exclude particularităţile individuale ale elevului". Autorul accentuează că *neadaptarea este întotdeauna multicauzală*. (p. 36).

În capitolul IV, *Cunoaşterea psihologică a copilului*, autorul prezintă cele mai variate căi de cunoaştere a particularităţilor mintale, afective, caracteriale ale copiilor. Astfel, pe lîngă testele de inteligenţă şi probele de personalitate prezentate, merită o deosebită atenţie, prin noutatea lor în literatura noastră de specialitate, menţionarea probelor operatorii (piagetiene) şi a celor de diagnostic formativ, care relevă nu numai inteligenţa copilului, dar şi capacitatea sa de învăţare, educabilitatea sa. Cunoaşterea psihicului copilului este ubordonată desigur scopului de a asigura dezvoltatea la maximum posibil a potenţialităţilor fiecărui copil. Această problemă este amplu prezentată în capitolul V — *Prevenirea şi combaterea insucceselor şcolare*, în care, pe lîngă fundamentarea psihologică a metodelor pedagogice, autorul recomandă prevenirea insucceselor şcolare cel puţin pe două planuri complementare: „Primul se situează în afara şcolii, mai exact în pragul ei, şi mizează examinarea medicală şi psihologică a preşcolarilor suspecţi de imaturitatea şcolară latentă, care la vîrsta şcolară ar putea deveni manifestă ... Al doilea plan profilactic este cel al mediului şcolar, care trebuie să reducă la minimum gradul de rigiditate, şi să adopte moduri variate de a lucra cu copiii, adecvate nu numai particularităţilor de vîrstă dar şi celor individuale ale elevilor" (p. 185).

Utilitatea, fără putinţă de tăgadă, a acestei cărţi este confirmată şi de finalul său, în care autorul ne oferă posibilităţile de actualizare şi valorificare a potenţialităţilor, în mod preponderent, pe baza principiului modelării, acţiunii şi interiorizării.

AURELIA COAŞAN

Tineret—integrare*

Comunicările reunite în volumul *Tineret-integrare* se înscriu în totalitatea cerinţelor cuprinse în problematica privind formarea omului nou, oferind factorilor educaţionali (şcoală, organizaţii de tineret, colective de muncă, familie etc.) mai multe categorii de informaţii, dintre care amintim pe cele de metodologie a cercetării, referitoare deopotrivă la: întreprinderea cu deplină obiectivitate a studierii complexe a tineretului, studiul mobilităţii intergeneraţionale, cunoaşterea particularităţilor psihologice ale unor profesiuni, cunoaşterea fenomenului de religiozitate şi a gradului lui de răspîndire în anumite medii sociale ş.a.

O altă serie de comunicări din volum se referă la procesul integrării, în general, în viaţa socială sau în colectivul de muncă, autorii realizînd o serie de delimitări teoretice deosebit de interesante sub raport ştiinţific şi utile pentru realizarea în condiţii optime a acestui proces. Amintim, în acest sens, analiza — în componentele sale — a conceptului de „socializare anticipativă" şi surprinderea accepţiunii acestui termen în lucrări de sociologie din ţară şi străinătate. Sînt prezentate, de asemenea, fenomenele de mobilitate şi fluctuaţie (factori de condiţionare, indici etc.)

O serie de comunicări vizează domenii mai înguste ale formării cadrelor şi perfecţionării profesionale, dezvoltării conştiinţei sau orientării şcolare şi profesionale.

Volumul prezintă, de asemenea, preocupări ale cercetării ştiinţifice referitoare la factorii de care depinde integrarea socioprofesională, prezentîndu-se, spre exemplu, rolul informării, al mijloacelor de comunicaţii de masă, al „grupului de întîlnire"ş.a.

Sînt prezente în preocupările autorilor şi acelea referitoare la finalităţile procesului de integrare, la dificultăţile survenite în adaptarea profesională a diferitelor categorii de tineri (studenţi, tinere şi tineri muncitori, educatoare etc.), la promovarea profesională ş.a., utilizînd diferite unghiuri de vedere.

Cercetările prezentate în acest volum, abordînd o problematică atît de interesantă şi complexă (sociologică, psihologică, ergonomică), oferă cercetătorilor, cadrelor U.T.C., factorilor de conducere a unor colective de muncă, un material documentar deosebit de util cunoaşterii preocupărilor de orientare ştiinţifică a tineretului, precum şi concluzii ştiinţifice fundamentale necesare activităţii cu tineretul.

Lăcrămioara Ciuntu

* Volumul de comunicări ştiinţifice *Tineret-integrare*, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Filiala Cluj — Napoca, 1977.

Progresul în cunoaşterea pedagogică*

De mai bine de un secol se fac încercări pentru elaborarea unei teorii a progresului social-uman. În ultimele decenii eforturile au crescut,ca urmare a rapidelor dezvoltări sociale, ştiinţifice, tehnice. Efervescenţa a cuprins astfel toate sferele cunoaşterii, fără a se putea realiza un sistem explicativ complex şi coerent al progresului, deşi clasicii marxismului au fundat un astfel de demers ştiinţific.

Evident, dificultăţile unei teorii a progresului sînt de niveluri şi grade diferite. Corelaţia pozitivă dintre durată, succesiune şi organizarea fenomenelor fiind esenţialităţi ale zonelor profunde sînt şi greu de surprins, ba chiar imposibil la anumite orizonturi ale cunoaşterii, într-un timp dat. Mai mult, o teorie a progresului, credem, implică elaborarea unor sisteme conceptuale de înaltă ţinută în subsistemele sociale sau umane. Ideile de mai sus sînt şi premisele teoretice de la care pleacă cunoscutul gînditor progresist din Italia contemporană — Mario Alighiero Manacorda în descifrarea progresului în cunoaşterea pedagogică.

Principala ţintă a gînditorului italian este de a descoperi structura elementară a procesului educaţiei din diferite epoci istorice şi de a rescrie după aceasta modul în care pedagogia epocilor a înţeles sau nu procesul educativ. Cercetare pasionantă inedită, dar nu lipsită de obstacole de netrecut, am putea spune. Aceasta şi face pe autor, credem, să realizeze în lucrare doar o schiţă generală a procesului, fără a ajunge la o înfăţişare în detaliu.

Dar chiar schiţa generală ne apare ca deosebit de fecundă pentru înţelegerea într-un mod nou a educaţiei şi a progresului în educaţie la nivelul istoriei. Astfel, în concepţia lui Manacorda, educaţia, ca proces real, practic este un element ontologic şi putem construi o ontologie a acestuia. Filosofia educaţiei şi pedagogia, ca reflexie şi reconstrucţie mintală despre acest tip de existenţă socială şi umană, se vede nevoită, pentru a-şi consolida statutul ştiinţific, să realizeze atît practica, educaţia ca fenomen în spaţiu şi timp, cît şi teoriile despre aceasta din perspectiva genezei noilor situaţii elementare de educaţie.

Autorul începe demersul ideilor sale plecînd de la educaţia în Egiptul antic, adică atunci cînd apariţia claselor şi a statului a determinat începutul unei ere noi în educaţie, calitativ superioară sub aspectul civilizaţiei, cel puţin, dar contradictorie şi măcinată din interior de forţe opuse. Astfel, dintr-o educaţie plenară, am putea spune multilaterală, evident la nivelul epocii comunei primitive, apare un nou tip de structură educativă — cea care devine, treptat, bidimensională (intelectuală şi fizică), cultura însăşi fiind înţeleasă în primul rînd sub aceste aspecte. Progresul în această direcţie este în acelaşi timp şi un regres: progres deoarece se dezvoltă puternic diferenţierea laturilor educaţiei, se creează instituţii sociale în cadrul statului în atribuţiile cărora intră activitatea educativă etc; regres, deoarece apare polarizarea educaţiei pe structuri de clase antagoniste, ruperea muncii fizice de cea intelectuală, a activităţii de conducere a treburilor publice de execuţia acestora etc. Aşa se face că în Egiptul antic, spune autorul, educaţia intelectuală tinde treptat să devină un privilegiu, iar cea fizică este pusă în slujba consolidării şi apărării poziţiilor claselor conducătoare.

Cercetînd elementele de continuitate în educaţie de-a lungul perioadei antice, Mario Alighiero Manacorda, reliefează elementele noi care apar în educaţia din Grecia antică. Astfel, în timp ce în Egiptul antic diviziunea muncii apărea mai degrabă ca potenţialitate decît ca realitate, în Grecia ea este şi punctul de plecare în teoria construcţiei şi înţelegerii educaţiei. În acest context ideile pedagogice ale

* MARIO ALIGHIERO MANACORDA, *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher Editore, Torino, 1977.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

lui Platon și Aristotel sînt nu numai reflectări ale practicii sociale, dar și punctul cel mai înalt al înțelegerii fenomenelor educative în societatea antică. Treptat, atît practica educativă, cît și teoria acesteia vor dezvălui nu numai caracterul contradictoriu al acestora și imposibilitatea realizării idealurilor promovate, dar și elementele noilor structuri ale educației din epocile următoare. Menționăm în acest sens mai ales virtuțile educației cetățeanului antic sau roman, nivelul înalt al formelor de instruire în științe, arte și morală.

Deși autorul nu se oprește asupra educației din evul mediu, el lasă să se înțeleagă un fapt deosebit de important și anume: evul mediu nu înseamnă doar o lungă perioadă a dominației spiritului religios, ci și un relativ progres în instruirea și formarea oamenilor. Altfel nu ar fi fost posibile descoperirile din teoria educației din epoca modernă.

Analizînd epoca modernă și contemporană, Manacorda se oprește mai ales asupra a doi mari gînditori — Rousseau și Marx. Rousseau descoperă și introduce în pedagogia modernă orizontul analizei epistemologice și antropologice, iar Marx instrumentul cercetării științifice, împreună cu baza practică și teoretică nouă a științei pedagogice. Aceasta deoarece însăși practica, conchide autorul, dezvăluie noile realități ale lumii educației.

Nicolae Vințanu

O carte cu pregnante valențe educative*

Cîțiva ani din epoca de maximă realizare artistică a maestrului, am fost coleg de cancelarie cu Filaret Barbu la Liceul de muzică nr. 1 din București. Apoi, după ce s-a pensionat, răzpunzînd la toate solicitările mele și ale elevilor mei pe care, serie după serie, i-am dus să vadă **Ana Lugojana, Piuțașul de pe Bistrița, Tîrgul de fete**, prietenia noastră a continuat și am avut ocazia să-l ascult povestind despre operetă, despre celebrul cor lugojan și despre Ion Vidu, despre Viena și mai ales despre bogățiile folclorului românesc și despre sufletul mare al poporului nostru.

Făuritorul operei populare **Pintea Viteazul** povestea din toată inima, se-nfiora, fredona, rîdea, își stăpînea greu lacrimile, se-ncrunta, ca din nou să zîmbească și să privească departe visînd... Se vedea că-i vorba de bucurii adînc săpate în memorie și în suflet De aceea, poate, în timp ce-l devoram cu bucurie rîndurile, aveam impresia că-l aud pe maestru repovestind, că ochii descoperă cuvinte pe care urechea le-a înregistrat de mult. Din acei ani păstrez în inimă chipul maestrului dirijînd, cu mîna dreaptă zvîrlită în sus, aria Anei pe care-o fredona fericit și mîndru... arie pe care, după îndelungate căutări, liniștea din Grădina Icoanei i-a picurat-o în suflet.

Partitura unei vieți ține, în primul rînd, de memorialistică, așadar de literatură. Stilul oral (amintirile sînt consemnate de Ladislau Füredi), umorul (vezi primirea generalului Berthelot, p. 25; cheful de la Potoc, p. 29 sau exclamația dulce-duioasă: „Ei, și-acu, ia-ți vioara, Filaret, și cîntă"), ironia (atitudinea ambasadorului Emandi, p. 35—39), arta descrierii (cap. **Viena-metropola artelor**) și-n special portretul ca și forța evocării sînt însemne ale scriitorului.

Există în carte și mărturii sau poziții ale unor mari scriitori, menite să le sublinieze unele atribute ale personalității, care pot interesa pe iubitorii de literatură. Cităm exclamația marelui Sadoveanu: „Trăiască Ana Lugojana!" — admirabil elogiu și sublimă apreciere — și rîndurile calde, prietenești ale lui Lucian Blaga: „Dă-mi voie să te felicit din toată inima pentru frumosul succes obținut la București. Tu ești pe un drum bun, lucru ce nu-l pot spune despre prea mulți oameni tineri... Mergi înainte pe drumul apucat" (p. 88).

Dar **Partitura unei vieți** este, mai ales, un tezaur de înțelepciune. Luminile ei pot constitui îndemn și pot sădi încredere în special în inimile tinerilor aflați în pragul marelui zbor. A-ți descoperi vocația, adevărata vocație, și a răspunde chemărilor destinului propriu, indiferent de piedici, este — așa ne face să înțelegem Filaret Barbu — suprema datorie față de sine și față de neam.

În paginile cărții există, de asemenea, date, mărturii și nume care, depășind interesul strict de specialitate, se adresează tuturor oamenilor dornici de cunoaștere. Există file din istoria *unității naționale* („Visul împlinit"), ne întîlnim cu mari personalități (M. Sadoveanu, G. Enescu, L. Blaga, Dr. Petru Groza, Brediceanu Coriolan, Traian Grozăvescu, Jean Bobescu, Emeric Kálmán, Pablo Casals, Franz Lehar) și cu multe și fremătătoare realități de după Eliberare (cap. „Soarele cald al libertății").

Diriginții vor găsi în cartea fondatorului primei școli muzicale din Lugoj un izvor nesecat și curat „ca lamura" pentru orele și acțiunile educative la care meseria de dascăl ne obligă.

Sînt convins că „vîrsta liniștilor" de care Filaret Barbu, unul din ctitorii de seamă ai operetei românești, pomenește în „Postludiu" este aidoma apelor ce poartă în adîncuri taine și frumuseți cu drept la viață. O pasiune „cu flacără tinerească" nu are altă cale, de aceea, maestre, așteptăm — cum ar spune Arghezi — noi „versuri și coroane".

Prof. Augustin Macarie

* **FILARET BARBU, Partitura unei vieți,** Editura Facla, 1976.

Sommaire/Contents/Содержание nr. 8/1978

George Ciudan: Un document excepționnel de la pensée socialiste-scientifique du Parti Communiste Roumain • **Anatolie Chircev:** Problèmes concernant la formation des élèves dans l'esprit du patriotisme révolutionnaire • **Ștefan Bârsănescu:** La mission du professeur d'histoire • **Andrei Dancsuly:** L'école et l'avenir de l'éducation • **Doina Tirea:** Voir et promouvoir le nouveau • **Anca Tănăsescu:** La pratique productive des étudiants à la lumière de l'intégration de la recherche avec la production • **Eugen Noveanu:**

George Ciudan : An Autstanding Document of the Scientific Thinking of the Romanian Communist Party • **Anatolie Chircev :** Problems of pupils'training in the aim of revolutionary patriotism • **Ştefan Bârsănescu :** The mission of the History teacher • **Andrei Dancsuly :** School and the future of education • **Doina Tirea :** To see and zo ptomozu the new • **Anca Tănăsescu :** The undergraduates'productive activity in the light of integrating research and production • **Eugen Noveanu :** Guided Revision • **Eugenia Mihalache, Eugenia Segărceanu :** Methodological problems of working out normative test • **Gheorghe Brehariu :** Teaching the subject „Hydrostatic Pressure" with the hulp of a Workbook of independent activity (the 8 th Form) • **Elisabeta Niculescu :** Teaching the chapter „Nytrogene" with the help of a Workbook of intependent activity • **Sofia Frangopolu :** Teaching the chapter „Pyramide trunk" with the help of a Workbook of independent activity (the 8 th Form) • **Ligia Pană :** Skills as functional-integrative elements of the language materials • **Ioana Jalea :** The vocabulary of the English Textbooks for the 2 ud-4 th Forms • **Irina Nistor :** Working out the bilingual teaching dictionaries • **Eugenia Delinschi :** Drills of creative type in teaching foreign languages • **Carmen Blezan :** Shaping an original method in teaching foreign languages • **Ana Stoica :** Arguments for the idea of educating creative abilities • **Tiberiu Căliman, Ioan Chiriac :** Formative Implications of learning by guided discovery in studying biology • **Louis Roman :** Contemporaneousness of the traditional History lessons • **Floarea Florea :** Integrating elements of local history into the lessons of History of our Homeland • Books — Ideas.

ДЖЕОРДЖЕ ЧУДАН, Исключительный документ социалистическтого и научного мышления Румынской Коммунистической Партии • АНАТОЛИЕ КУРЧЕВ, Проблемы формирования учеников в духе революционного патриотизма • ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Миссия преподавателя истории • АНДРЕЙ ДАНЧУЛИ, Школа и будущее воспитания • ДОЙНА ТИРЯ, Видеть и продвигать новое • АНКА ТЭНЭСЕСКУ, Продуктивная практика студентов в свете интеграции исследования с производством • • ЕУДЖЕН НОВЯНУ, Ориентированное повторение • Е. МИХАЛАКЕ, Е. СЕГЭРЧАНУ, Методологические проблемы выработки баремов • ЕЛИСАБЕТА НИКУЛЕСКУ, Преподавание главы „Азот" с помощью Тетради по самостоятельной деятельности • • ГЕОРГЕ БРЕХАРЮ, Преподавание главы „Гидростатическое давление" с помощью Тетради по самостоятельной деятельности/VIII-ой класс/ • СОФИЯ ФРАНГОПОЛУ, Преподавание главы „Усеченная пирамида" с помощью Тетради по самостоятельной деятельности /VIII-ой класс/ • ЛИДЖИЯ ПАНЭ, Навыки-интегративные и функциональные элементы лингвистических материалов • КАРМЕН БЛЕЗАН, Очертание коренного метода преподавания современных языков • ИОАНА ЖАЛЯ, Лексика учебников английского языка для II-IV-ых классов • ИРИНА НИСТОР, Составление двухязычного дидактического словаря • ЕУДЖЕНИЯ ДЕЛИНСКИ, Упражнения творческого характера в преподавании иностранных языков • АНА СТОЙКА, Аргументы для идеи воспитательности творческой способности • Т. КЭЛИМАН, И. КИРИАК, Формативные импликации обучения посредством дирижированного раскрытия в узучении биологии • • ЛУИ РОМАН, Современность традиционного урока истории • ФЛОАРЯ ФЛОРЯ, Интеграция элементов местной истории на уроках истории родины • КНИГИ-ИДЕИ

La révision dirigée • **Eugenia Mihalache, Eugenia Segărceanu :** Problèmes methodologiques concernant l'élaboration des barèmes • **Gheorghe Brehariu :** L'enseignement du chapitre „La pression hydrostatique" à l'aide d'un Cahier d'activité indépendante (classes de VIII-e) • **Elisabeta Niculescu :** L'enseignement du chapitre „L'azote" à l'aide d'un Cahier d'activité indépendante • **Sofia Frangopolu :** L'enseignement du chapitre „Le tronc de la pyramide" à l'aide d'un Cahier d'activité indépendante (classes de VIII-e) • **Ligia Pană :** Les automatismes en tant qu'élémenst fonctionnels-intégrateurs du matériel linguistique • **Ioana Jalea :** Le vocabulaire des manuels d'anglais pour les classes de II-e — IV-e • **Irina Nistor :** L'élaboration des dictionnaires didactiques bilingues • **Eugenia Delinschi :** Exercices au caractère créateur dans l'enseignement des langues étrangéres • **Carmen Blezan :** Esquisse d'une méthode autochtone pour l'enseignement des langues modernes • **Ana Stoica :** Arguments au servire de l'idée d'éducabilité de la capacité créatrice • **Tiberiu Căliman, Ioan Chiriac :** Les implications formatives de l'aprentissage par la découverte dirigée dans l'étude de la biologie • **Louis Roman :** la Contemporanéité de la leçon traditionnelle d'histoire • **Floarea Florea :** L'intégration des éléments d'histoire locale dans les leçons d'histoire de la patrie • LIVRES — IDÉES.

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 4112.

DIN CUPRINS:

OBIECTIVELE REVOLUȚIONARE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC – editorial ● CREȘTEREA CALITĂȚII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT, CONDIȚIE A REALIZĂRII OBIECTIVELOR ȘCOLII NOASTRE de E. Constantinescu, E. Csengeri ● VALENȚE CALITATIVE NOI ALE DEMERSULUI PEDAGOGIC ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE TOATE GRADELE de I. Bontaș ● CALITATEA EDUCAȚIEI ȘI PROGRESUL SOCIAL de G. Dan-Spînoiu ● INTERRELAȚIA ȘCOALĂ - SOCIETATE de Al. Roșca.

9

ANUL XXVII, septembrie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990
97
- IUL. 2005
1 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU PADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, GEORGE CIUDAN, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1045 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9–11, București. Republica Socialistă România

Lei 5

T 4112.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

9/1978

* * * Obiectivele revoluționare ale învățământului românesc 2

EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI : Creșterea calității procesului de învățământ, condiție a realizării obiectivelor școlii noastre . . . 4

IOAN BONTAȘ : Valențe calitative noi ale demersului pedagogic în învățământul de toate gradele 7

GEORGETA DAN-SPÎNOIU : Calitatea educației și progresul social 12

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

ALEXANDRU ROȘCA : Interrelația școală-societate 16

PERFECȚIONAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

GHEORGHE BUNESCU, ADRIAN JIGA, CONSTANTIN NICULESCU : Optimizarea procesului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare la elevi 18

ELENA POTORAC : Relații ale nivelului de aspirație cu nivelul de performanță la elevii 22

ANDREI BARNA, DUMITRU VRABIE : Formarea și schimbarea atitudinii preadolescenților față de învățătură 26

ALEXANDRU BOJIN : Pentru o valorificare plenară a forței educative a literaturii române în școală 30

DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU : Proba practică individuală, modalitate de investigație a nivelului de formare a unor deprinderi de muncă practică și intelectuală la chimie 33

CONDUCEREA ȘCOLII

ION DRAGU : Stilul de muncă — pîrghie fundamentală a întregii activități a școlii 39

ROMULUS ȘICLOVAN : Directorul coordonator — statut, atribuții, răspunderi . . 44

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

* * * Preliminarii la un experiment de larg interes 48

TIBERIU RUDICĂ : Fenomenele de conflict, frustrație și stress—factori ai inadaptării școlare 52

IULIAN GHIȚĂ : Dezvoltarea vocabularului elevilor — sarcină complexă cu finalitate practică 56

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ROMEO DĂSCĂLESCU : Dialog întîrziat cu Onisifor Ghibu 61

V. CÎRCOVNICU, V. POPEANGĂ : Un remarcabil pedagog român : Daniel Lazarini 63

FIȘIER PEDAGOGIC

EMIL PĂUN : Aculturare-inculturare 17

REVISTA PRESEI PEDAGOGICE STRĂINE

ISIDOR CREMER : O agreabilă excursie în paginile „Caietelor pedagogice" franceze 47

CĂRȚI-IDEI

CONSTANTIN PUFAN : O prestigioasă lucrare în probleme de logopedie . . . 6

ION ORGHIDAN : „Secolul copilului" de **Ellen Key** 11

28623

OBIECTIVELE REVOLUȚIONARE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC

„Trebuie să facem în continuare totul pentru a înfăptui în cele mai bune condiții programul de revoluționarizare a învățămîntului nostru de toate gradele, de așezare a lui pe o bază materială și o concepție înaintată, care să dea posibilitatea tineretului să își însușească cunoștințele de bază din toate domeniile. Să nu uităm nici un moment că, indiferent de specializarea pe care și-o alege un tînăr, el trebuie să cunoască bine științele fundamentale — fizica, matematica, chimia, biologia — fără de care nici un specialist, din nici un domeniu, nu va fi în stare să lucreze la nivelul corespunzător. De asemenea, el trebuie să-și însușească concepția revoluționară despre lume, să-și asigure cunoașterea istoriei și a culturii patriei noastre socialiste".

NICOLAE CEAUȘESCU

(Din cuvîntarea rostită cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt)

A devenit o practică curentă ca la început de fiecare an școlar secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu să se întîlnească cu elevi, studenți și cadre didactice, *să viziteze unități de învățămînt și să se adreseze tuturor, educați și educatori*, îndemnîndu-i să depună toate eforturile pentru a se ridica la nivelul înaltelor cerințe ale construcției socialismului și comunismului în patria noastră. Acest mod de lucru este încă o dovadă a atenției deosebite pe care o acordă partidul și statul, primul bărbat *al țării, președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, dezvoltării* și progresului învățămîntului, educării tinerei generații în spiritul exigențelor științei și producției, ale făuririi tînărului înaintat al zilelor noastre, cu o personalitate multilateral dezvoltată, stăpîn pe știința și tehnica cea mai avansată și pe concepția revoluționară despre lume.

Anul acesta tovarășul Nicolae Ceaușescu s-a adresat *tineretului școlar, personalului* didactic, părinților, întregii noastre națiuni, printr-o importantă cuvîntare rostită la marele miting din municipiul Cluj-Napoca. Vorbind la această mare manifestare obștească, secretarul general al partidului a scos în evidență succesele mari înregistrate de învățămîntul nostru și a jalonat *principalele direcții ale ridicării școlii în etapa de dezvoltare* a societății socialiste și comuniste pe pămîntul României.

În anii construcției socialismului, ca urmare a creșterii intense a forțelor de producție, școala românească a fost așezată pe o bază trainică, ceea ce a condus la progresul învățămîntului de toate gradele. Întregul tineret învață. În acest an școlar frecventează grădinițele, școlile și facultățile peste 5 900 000 de copii, elevi și studenți, ceea ce înseamnă că peste 20 la sută din populația țării este cuprinsă în procesul de învățămînt.

Egalitatea deplină în drepturi, accesul la învățătură al fiecărui tînăr, oricare i-ar fi naționalitatea, adîncul democratism al învățămîntului nostru, conținutul lui axat pe cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, lipsa oricăror taxe școlare, gratuitatea manualelor, instituirea sistemului de burse și nenumărate alte condiții materiale deosebite create de statul și poporul nostru pentru tineretul studios, demonstrează saltul uriaș pe care l-a făcut învățămîntul nostru de la situația precară din trecut la realitatea luminoasă a anilor noștri socialiști.

Școala românească de astăzi este așezată pe baze noi, revoluționare, unde acționează concepția înaintată materialist-dialectică și istorică despre lume. Ea realizează în mod unitar legătura dintre **muncă, învățămînt** și **cercetare,** cei trei factori primordiali care asigură progresul și civilizația omenirii. Încheind procesul de reorganizare, întregul accent cade astăzi în învățămîntul nostru pe perfecționarea conținutului, pe modernizarea actului educativ din școală și din afara ei. Programul de revoluționare a întregului nostru învățămînt vizează așezarea lui pe o bază materială din ce în ce mai largă și pe concepția înaintată a socialismului științific, care să asigure tineretului însușirea de cunoștințe solide din toate domeniile de bază ale științelor.

Conceptul modern de cultură presupune, oricare ar fi specializarea pe care și-o alege tînărul, însușirea temeinică a științelor fundamentale : fizica, matematica, chimia,

biologia. Fără cunoașterea acestor discipline nici un specialist nu-și poate duce la îndeplinire în bune condiții atribuțiile profesionale. Stăpînirii acestor discipline i se adaugă în mod necesar însușirea concepției revoluționare despre lume, însușirea istoriei și a culturii patriei noastre socialiste.

Poziția partidului nostru în domeniul învățămîntului pune pe prim plan ideea pedagogică valoroasă care consideră că în pregătirea omului muncii de mîine trebuie să se dea atenție formării sale multilaterale, pentru ca acesta să se poată adapta cu ușurință cerințelor noi ale dezvoltării forțelor de producție, progresului economiei naționale. Pregătirea largă, multilaterală, dă putință ca ulterior fiecare om al muncii să-și însușească prin cursuri și studiu personal tot ceea ce știința și tehnica cuceresc cu repeziciune în domeniul său de activitate. Este binecunoscut faptul că, în condițiile noastre, ritmul dezovltării este atît de rapid încît face necesară înnoirea la 4—5 ani a cunoștințelor în orice domeniu de activitate ar lucra cineva, fie el muncitor, inginer sau tehnician.

Transpunerea în viață a acestui principiu novator al pedagogiei moderne ridică ca o necesitate de prim ordin problema politehnizării învățămîntului liceal și a învățămîntului universitar-tehnic și de științe sociale. Numai urmînd curajos o astfel de linie și transpunînd-o ferm în aplicare prin elaborarea de planuri și programe școlare riguros științifice la toate tipurile și profilele de licee, precum și în învățămîntul universitar, se va da posibilitate tinerilor să devină buni specialiști, cu orizont larg de cuprindere și acțiune. Dimpotrivă, pregătirea pe o specialitate îngustă limitează cîmpul de mișcare și îngreuiază procesul de adaptare al omului la noile modificări ce survin în domeniul muncii, al profesiei.

Școala românească socialistă dispune de o bună bază materială, ceea ce facilitează transpunerea în practică, pe ansamblu și în fiecare unitate, a obiectivelor revoluționare ale învățămîntului, stabilite de partidul nostru. Depinde de priceperea, sîrguința, stăruința și mai ales de competența personalului didactic de a da actului de predare-învățare un pronunțat caracter creator, de a atrage în desfășurarea lui pe studenți și elevi. Cointeresîndu-i într-o măsură tot mai mare pe elevi și studenți în procesul învățării, profesorii au datoria să-i apropie ca pe niște colaboratori, copartici-panți activi la propria lor formare.

Opera de edificare a socialismului presupune oameni bine pregătiți în toate domeniile de activitate, școala fiind chemată să asigure forța de producție calificată pentru toate sectoarele economiei. Și ea și-a dus la îndeplinire sarcina încredințată de partid, a contribuit la afirmarea inteligenței românești. Succesele obținute au nevoie însă să fie susținute și mult dezvoltate, înscriindu-se ca o trăsătură comună și distinctă în toate școlile. Industria, agricultura, transporturile, cultura așteaptă de la școală tineri bine pregătiți în domeniul în care acționează. făuritori de bunuri materiale și spirituale, stăpîni pe tot ceea ce a creat mai înaintat gîndirea omenească.

Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la marele miting din municipul Cluj-Napoca cuprinde prețioase indicații pentru organele învățămîntului, pentru toți slujitorii școlii.

Școala are datoria de a-l face pe orice tînăr, fiecare după talentul și capacitatea sa, un luptător fervent pentru afirmarea noului, militant permanent în fruntea acțiunii pentru progres și civilizație. Ca în toate domeniile de activitate, școala are datoria să acționeze pentru a da viață orientărilor Conferinței Naționale a partidului din decembrie anul trecut privind transformarea cantității într-o calitate nouă. Și există un cîmp larg de acțiune în acest sens. Măsurile luate de Ministerul Educației și Învățămîntului cu privire la perfecționarea planurilor, programelor și manualelor școlare, lărgirea și diversificarea mijloacelor de învățămînt, a legării învățămîntului de cerințele producției trebuie să fie continuate și adîncite.

Succesele obținute de școală, urmare firească o noilor realizări dobîndite în dezvoltarea generală a patriei noastre, sînt expresia elocventă a îmbinării armonioase între politica națională și internațională a partidului și statului nostru. Consecventă acestei politici, în care cele două laturi sînt inseparabile, țara noastră acționează pentru afirmarea în relațiile dintre state a pricipiilor de deplină egalitate, de colaborare egală, de asigurarea libertății și independenței fiecărei națiuni. Și în trecut și cu atît mai mult astăzi, poporul nostru militează ferm pentru libertate și independență. Nicicînd nu vom renunța la aceste principii sfinte și nimănui din afară nu avem a da socoteală pentru politica internă și internațională a țării. Singurul judecător, în cunoștință de cauză, este poporul român. În lumina trecutului tumultos de luptă și jertfe grele și a prezentului glorios de fapte, el știe să cîntărească politica înțeleaptă a partidului destinată să asigure libertatea, independența și binemeritat prestigiu României în rîndul țărilor lumii.

Elevii, studenții, profesorii, cercetătorii în domeniul pedagogiei și psihologiei, specialiștii din alte sectoare ale învățămîntului și educației pornesc în noul an școlar animați de hotărîrea de a adăuga noi rezultate la actul continuu de perfecționare a învățămîntului românesc, de a-l ridica pe noi trepte, pentru a contribui într-o măsură și mai mare la construcția socialismului și comunismului în patria noastră dragă.

CREȘTEREA CALITĂȚII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT, CONDIȚIE A REALIZĂRII OBIECTIVELOR ȘCOLII NOASTRE

EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Trecerea de la faza acumulărilor cantitative la o fază nouă, superioară, aceea a luptei pentru calitate, transformarea cantității într-o nouă calitate [1], constituind în prezent preocuparea fundamentală a tuturor domeniilor de activitate, reprezintă și pentru învățămînt principalul sistem de referință în raport cu care se întreprind măsurile optimizatoare favorizate de noul cadru organizatoric al școlii noastre de toate gradele. Valorificarea integrală a premiselor oferite de noua structură a învățămîntului — în direcția creșterii calitative a acestuia — semnifică pregătirea tineretului în acord cît mai deplin cu idealul de om al societății socialiste multilateral dezvoltate. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, realizarea noii orînduiri necesită nu numai mijloace materiale ci, în primul rînd, transformarea omului, forța hotărîtoare a tuturor transformărilor revoluționare din societate, din lume. De aceea omului, transformării lui, creării omului de tip nou, revoluționar, combativ, ferm, care să asigure făurirea noii orînduiri trebuie să i se acorde toată atenția [2]. Din această perspectivă, educația — școlară și nonșcolară — redefinindu-și principalele țeluri în acord cu problematica cu care este confruntat omul azi și în perspectiva următoarelor decenii — trebuie să aibă în vedere necesitatea educării personalității tinerilor, astfel încît „să se poată manifesta plenar în toate domeniile vieții sociale, fiecare cu capacitățile, personalitatea și felul său de a fi, cu sprijinul comun al întregii societăți" [3], cît și a pregătirii lor temeinice, teoretice și practice — reclamate de nivelul, în continuă creștere, al științelor și tehnicii.

Actualul nostru sistem de învățămînt modern, unitar, bine organizat pe toate nivele sale, creează condițiile educației multilaterale a tinerilor, pregătirii lor de cultură generală, științifică și tehnică, precum și însușirii de către aceștia a unei meserii, putînd constitui, din acest punct de vedere un model pentru căutările — manifestate pe plan mondial — privind rezolvarea acutei probleme a articulării diferitelor grade de învățămînt cu lumea muncii, în spiritul educației permanente *.

Noile scopuri ale școlii noastre se realizează prin **măsuri unitare**, care se integrează într-o viziune sistemică asupra învățămîntului, luînd în considerație toate elementele acestuia în intercondiționarea lor reciprocă : structură, conținut, metode, mijloace, organizare, relația profesor-elevi etc. „Logica procesului de perfecționare se desfășoară dinspre ideal și cerințele politice, economice, sociale concrete către structurile organizatorice, conducerea, conținutul și tehnologia învățămîntului, care determină — la rîndul lor — profilul cadrelor didactice, construcțiilor școlare etc" [4].

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntarea la Conferința Națională a P.C.R. din 7—9 decembrie 1977. Ed. politică, Buc. 1977.

2. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la adunarea consacrată aniversării Academiei „Ștefan Gheorghiu", Ed. politică, București, 1975.

3. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, Ed. politică, București 1976, p. 111.

* În luna iunie 1978 a avut loc la Paris —UNESCO— o reuniune de experți privind „Articularea conținuturilor învățămîntului școlar la nivel preuniversitar și a educației postsecundare în Europa" în care pregătirea elevilor și studenților pentru lumea muncii a constituit unul din principalele puncte ale ordinii de zi. La reuniunea respectivă delegația română a prezentat un document de informare privind „Implicațiile învățămîntului superior și ale muncii asupra organizării conținuturilor educației preuniversitare", oferind — pe baza experienței țării noastre — sugestii pentru perfecționarea învățămîntului în această direcție.

4. EMILIAN DIMITRIU, Perspective ale înoirii în învățămînt în lumina proiectului de program al P.C.R., „Revista de pedagogie", nr. 10, 1974, p.5.

Sistemul de învățămînt poate funcționa normal numai dacă obiectivele parțiale (și urmărite prin fiecare element al sistemului) sînt complementare între ele și subsumate obiectivelor generale. Metodologia sistemică în perfecționarea calitativă a învățămîntului presupune nu numai măsuri unitare, ci și **criterii unitare** pentru evaluarea calității acțiunii instructiv-educative, atît în ansamblul său, cît și a fiecărui element implicat în sistem. O astfel de evaluare — pe baza unor criterii unitare — permite stabilirea mai riguroasă a contribuției fiecărui parametru la creșterea calității învățămîntului și oferă sugestii pentru valorificarea mai deplină a unor resurse insuficient folosite.

Criteriile evaluării eficienței acțiunii educative în ansamblu sînt reprezentate de sistemul **obiectivelor instructiv-educative,** care exprimă în termeni pedagogici, detaliat, idealul educațional în funcție de structurile școlare, de funcționalitatea acestora, de vîrstele elevilor, de resursele pe care diferitele domenii ale cunoașterii și acțiunii umane le oferă pentru formarea tinerei generații. „A pleca de la idealul educativ și de la obiective înseamnă a deține un criteriu și o metodă sigură pentru soluționarea unor probleme, altfel insolubile (...) Nici un conținut nu poate revendica, prin el însuși, dreptul de a pătrunde în planul de învățămînt, dacă nu se justifică în raport cu obiectivele educaționale. Nici o metodă nouă sau tradițională nu poate obține sau n-ar trebui să obțină o anumită pondere fără o confirmare venită din sfera obiectivelor" [5]. Tocmai faptul că scopurile și obiectivele instructiv-educative formulate cît mai corect și complet, în termeni care, pe cît posibil, să permită determinarea — prin observare sau chiar prin măsurare — a modului în care acestea se realizează în școală, constituie sistemul de referință în funcție de care se înfăptuiește creșterea calității învățămîntului, explică preocuparea constantă pe care cercetarea pedagogică, forurile de decizie și cadrele didactice o au pentru acest domeniu. Este deosebit de semnificativă în acest sens modalitatea în care sînt elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului noile programe pentru matematică, fizică, chimie, biologie, geografie* în care conținutul acestor discipline, precum și sistemul de evaluare a rezultatelor obținute în educarea elevilor sînt subordonate scopurilor și obiectivelor majore — explicit formulate — ale formării personalității elevilor.

Este evident însă că aceste programe — care constituie sub raport calitativ un mare pas înainte — sînt numai premise ale creșterii calității învățămîntului. Între obiective și conținut, pe de o parte și evaluarea rezultatelor, pe de altă parte, intervine **procesul instructiv-educativ** al cărui aport este determinant în obținerea rezultatelor scontate. De aceea, după definirea — în cadrul fiecărei discipline școlare — a capacităților la a căror formare își poate aduce contribuția [6], se impune elaborarea și aplicarea în procesul de învățămînt a acelor **strategii didactice** prin care pot fi realizate capacitățile respective. Aceasta presupune „operaționalizarea" obiectivelor, respectiv identificarea operațiilor pe care trebuie să le efectueze elevii pentru a deveni capabili să realizeze performanțele prescrise de obiective. Ierarhizarea acestor operații, includerea lor în diferite tipuri de activități, eșalonarea acestora în cadrul unor sisteme de lecții, respectiv stabilirea științifică a succesiunii situațiilor de învățare la care trebuie să participe elevul pentru a-și forma capacitățile urmărite, precum și elaborarea și aplicarea instrumentelor de evaluare pentru stabilirea măsurii în care au fost atinse obiectivele propuse, constituie momente obligatorii în stablirea strategiilor de instruire a elevilor, pe care le impune tehnologia didactică modernă, capabilă să ducă la o creștere substanțială a calității procesului de învățămînt. Dificultățile pe care le pot întîmpina cadrele didactice în folosirea unei astfel de tehnologii nu pot fi eludate, dar nici nu pot constitui un motiv pentru rămînerea la forme de instruire care nu mai corespund imperativelor epocii noastre. Este de datoria cercetării psiho-pedagogice și a diferitelor instituții prin care se asigură pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice să elaboreze și să ofere școlii informații și procedee de lucru necesare organizării științifice a procesului de învățămînt. Din acest punct de vedere considerăm că includerea unor cercetători în colectivele de elaborare a programelor școlare și a îndrumărilor de tehnologie didactică pentru diferitele discipline școlare (în special pentru gimnaziu) constituie o orientare foarte pozitivă a M. E. Î., în acest mod putînd fi valorificate rezultatele cercetării psiho-pedagogice direct în beneficiul creșterii calității învățămîntului. Menționăm în acest sens lucrarea „Îndrumări de tehnologie didactică" pentru matematică (cla-

5. G. VĂIDEANU, **Coordonatele pedagogice ale programului de modernizare a învățămîntului,** „Revista de pedagogie", nr. 10, 1970, p. 7—8.

*. Prezentate în „Revista de pedagogie", nr. 6 și 7, 1978.

6. IUNIAN CHELU, **Trecerea la o calitate superioară în învățarea fizicii,** „Revista de pedagogie, nr. 6, 1978, p. 18.

sele V—VIII)* care, prin cuprinsul său, va constitui un instrument deosebit de util pentru profesorii de matematică** în aplicarea noilor programe şcolare.

Pe baza unor astfel de orientări cadrele didactice pot să-şi valorifice cît mai deplin întreaga capacitate de creaţie, întreaga măiestrie pedagogică în cadrul unor lecţii interesante, atrăgătoare, originale, eficiente. Pentru că, ţinem să subliniem, organizarea ştiinţifică a procesului de învăţămînt în spiritul unei tehnologii didactice moderne nu implică nicidecum uniformizarea procesului de învăţămînt, crearea unor situaţii de învăţare stereotipe, ci dimpotrivă : existenţa unor parametri obiectivi, precis determinaţi (obiective clare, conţinut capabil să satisfacă aceste obiective, instrumente ştiinţifice de evaluare etc.) permite fiecărui profesor să-şi valorifice fantezia creatoare pe un fond de mare rigurozitate, astfel încît, prin integrarea efectelor fiecărui moment al instruirii, să obţină — în final — realizarea obiectivelor majore ale şcolii noastre. Feed-back-ul oferit de evaluarea rezultatelor atinse permite aprecierea măsurii în care acest lucru a fost sau nu înfăptuit, cu alte cuvinte îi arată profesorului dacă a realizat sau nu un învăţămînt de calitate.

*. Autori: **ION MÎNZAT**, I.C.P.P., **DAN MIHALCA**, I.C.P.P., **IOAN MITRACHE** insp. gen. M.E.I. Lucrarea prezintă (după o scurtă trecere în revistă a orientărilor generale ale învăţămîntului matematic) un model al obiectivelor generale ale studiului acestei discipline. Se arată apoi cum acest model poate fi utilizat pentru definirea obiectivelor operaţionale. În continuare este abordată problema evaluării (modalităţi de evaluare şi tehnica elaborării unui instrument de măsură pentru evaluarea progresului şcolar în raport cu anumite obiective). Ultimul capitol prezintă particularităţile intelectuale specifice vîrstei de 10—15 ani, caracteristicile unei învăţări structurale a matematicii, factorii favorizanţi ai transferului în învăţare, precum şi elemente ale unor strategii didactice specifice matematicii.

**. M.E.I. în colaborare cu I.C.P.P. şi I.C.P.P.D. a elaborat astfel de „Îndrumări" şi pentru alte discipline.

O prestigioasă lucrare în probleme de logopedie*

Pe baza unei ample documentaţii, autorul tratează problemele dislaliei şi ale terapiei acesteia, folosindu-se de: introducere, 11 capitole şi anexe (recomandarea unei fişe logopedice, un rezumat în l. română, engleză, spaniolă, rusă şi o bibliografie selectivă).

Capitolele lucrării au următoarea tematică: I — Mecanismele limbajului oral; II — Relaţia dintre limbaj şi comportament; III — Specificul tulburărilor dislalice pe fondul intelectului normal; IV — Specificul tulburărilor dislalice la deficienţii de intelect; V — Specificul tulburărilor dislalice la deficienţii de auz; VI — Specificul tulburărilor dislalice la deficienţii de vedere; VII — Relaţia dintre tulburările de pronunţie şi deficienţele limbajului scris-citit; VIII — Specific şi comun în dislalie şi rinolalie; IX — Influenţa dislaliei asupra personalităţii şi comportamentului dislalicului; X — Metode şi procedee folosite pentru corectarea dislaliei; XI — Organizarea activităţii logopedice cu dislalicii.

Tratarea se realizează în viziune interdisciplinară, făcîndu-se referiri la informaţie logopedică, neurofiziologică, psihofiziologică, psihologică, lingvistică şi psiholingvistică. Cititorul e avantajat de faptul că, luînd cunoştinţă de esenţa şi tipologia tulburărilor dislalice, are în acelaşi timp la îndemînă modalităţile concrete, terapeutice, necesare pentru corectarea lor. Folosirea explicaţiei verbale alături de cea intuitivă, recurgerea la comparaţii (de exemplu, cu rinolalia şi alte tulburări de vorbire) contribuie la precizarea specificului dislaliei, rinolaliei etc.

Pledînd pentru depistarea dislaliei şi organizarea activităţii terapeutice încă din etapa preşcolară a dezvoltării copilului, autorul atrage atenţia asupra faptului că logopatiile pot genera handicapuri de personalitate şi comportament; ele pot să determine dezorganizarea echilibrului personalităţii şi dezacorduri comportamentale. Copiii cu tulburări de vorbire — arată E. Verza, devin nervoşi, deprimaţi, trec uşor de la o stare afectivă la alta. Cînd aceste tulburări se axează pe fondul altor deficienţe (de exemplu, pe deficienţe senzoriale sau fizice), se accentuează şi unele carenţe ale personalităţii. E. Verza, arată în continuare, că: „Indiciul cel mai evident al unor tulburări de personalitate, atît la normali, cît şi la deficienţii senzoriali şi de intelect, constă în adoptarea unor comportamente antisociale, imposibilitatea sau slaba integrare în colectiv, izolarea de colectiv şi închiderea în sine, negativismul şi încăpăţînarea, manifestarea unor atitudini defavorabile activităţii şi subaprecierea acesteia (p. 103—104).

Legătura cu practica, cu viaţa constituie o trăsătură definitorie a tratării. Ca urmare, în cadrul cap. X (Metode şi procedee folosite pentru corectarea dislaliei) se atrage atenţia asupra riscului preluării ad-literam a unor metode şi procedee folosite de specialiştii ce se ocupă de subiecţi dislalici de altă limbă decît limba română. Preluarea trebuie făcută cu mult discernămînt, deoarece „Fiind verba de un anumit specific al limbii noastre, metodele şi procedeele respective nu numai că nu dau totdeauna rezultatele dorite, dar pot îngreuia corectarea sau pot contribui la apariţia altor deprinderi incorecte de pronunţie" (vezi p. 111).

Se tratează în mod amănunţit despre principalele două mari categorii de metode şi procedee: 1 — cele cu caracter **general-logopedic** şi 2 — cele **specifice logopedice.** În prima categorie sînt citate: gimnastica şi miogimnastica corpului şi a organelor care participă la realizarea pronunţiei; educarea respiraţiei şi a echilibrului dintre expir şi inspir; educarea auzului fonematic; educarea personalităţii, înlăturarea negativismului faţă de vorbire şi a unor tulburări comportamentale .În cea de a doua categorie sînt incluse cele referitoare la formarea pronunţării corecte a sunetelor afectate (avîndu-se în vedere atît sunetele izolate cît şi în context); de asemenea, folosirea instrumentarului logopedic (mijloacele auxiliare, inclusiv trusa logopedică).

Tratarea sistematică, argumentată, ţinînd seama de realitatea practică, interpretările teoretice în vigoare şi propriile convingeri duc la următoarele concluzii: Neadaptarea dislalicului este determinată, aşadar, nu numai de gravitatea handicapului de vorbire, dar şi de atitudinea colectivului în care îşi desfăşoară activitatea faţă de deficienţa sa. „Tulburarea relaţiei afective dintre logopat şi colectivul în care îşi desfăşoară activitatea are influenţe negative asupra randamentului şi, în general, determină insuccese" (p. 147). De asemenea, se subliniază faptul că „S-a constatat că odată cu corectarea tulburărilor de pronunţie, subiectul şi-a îmbunătăţit simţitor şi randamentul şcolar, producîndu-se modificări esenţiale şi în stabilirea unor relaţii tonifiante cu colectivul din care face parte" (idem).

Cele expuse ne permit să concluzionăm că lucrarea **Dislalia şi terapia ei** se impune prin reuşita îmbinării dintre teorie şi practică, ocupînd un loc de seamă în rîndul monografiilor care contribuie la afirmarea logopediei ca ştiinţă.

Constantin Pufan

* **EMIL VERZA, Dislalia şi terapia ei**, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977, 162 p.

VALENȚE CALITATIVE NOI ALE DEMERSULUI PEDAGOGIC ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE TOATE GRADELE

Conf. univ. dr. IOAN BONTAȘ
INSTITUTUL POLITEHNIC DIN BUCUREȘTI

Politica școlară a P.C.R. factor hotărîtor al ridicării nivelului calitativ al învățămîntului de toate gradele

Concomitent cu transformările revoluționare ale societății, cu marile succese economico-sociale obținute de poporul nostru, sub conducerea P.C.R. — strategul noii istorii și civilizații pe pămîntul românesc, învățămîntul a cunoscut numeroase mutații și importante realizări, confirmîndu-și în practică rolul atribuit cu generiozitate de către partid, de factor principal de cultură și civilizație, de factor de educare și formare a tinerelor generații, a omului în general.

Orientat de politica generală a partidului, învățămîntul își afirmă astăzi valențe și posibilități noi, de pîrghie de progres social, căci odată cu îndeplinirea la cote superioare a rolului său primordial — realizarea celui de mai de preț „produs" — omul dezvoltat multilateral, omul forță de muncă necesară vieții economico-socială, contribuie nemijlocit la progresul material, științific și cultural al patriei noastre.

Avînd ca fundament teoretic-strategic dialectica proprie construirii societății socialiste și comuniste, Partidul Comunist Român a asigurat orientarea și organizarea învățămîntului într-o viziune unitară, modernă și revoluționară, elaborînd totodată proiecte îndrăznețe și măsuri eficace de perfecționare a școlii de toate gradele.

Beneficiind de inestimabila contribuție a tovarășului Nicolae Ceaușescu — secretarul general al P.C.R., președintele R. S. România, soluțiile moderne, revoluționare de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului au avut și au la bază analiza atentă a realităților românești actuale, precum și cele ce privesc perspectiva dezvoltării socialiste a țării. Ele au ținut seamă de ceea ce s-a realizat mai valoros în învățămîntul românesc, combătîndu-se ferm ceea ce devenise învechit, anacronic, ineficient. De asemenea, s-a luat în considerare nivelul, realizările și tendințele dezvoltării și perfecționării învățămîntului pe plan mondial, fiind adaptate și aplicate creator la condițiile concrete ale dezvoltării societății noastre socialiste.

Se poate remarca faptul că o anumită perioadă, în mod necesar, învățămîntul nostru a cunoscut o mai puternică creștere cantitativă, evidențiată prin : dezvoltarea unei vaste, variate și moderne rețele școlare de toate gradele ; aceasta a făcut ca întreaga populație de vîrstă școlară să fie cuprinsă în învățămîntul de 10 clase (inclusiv treapta I de liceu) ; de asemenea, s-a realizat extinderea capacității de cuprindere a treptei a II-a de liceu, a învățămîntului tehnico-profesional și a învățămîntului superior ; astăzi în România socialistă peste un sfert din populația țării de 21 milioane se află pe băncile școlilor sau facultăților ; s-a asigurat o puternică bază tehnico-materială a învățămîntului, creîndu-se noi cabinete, laboratoare, ateliere școală de producție și proiectare, unele chiar pe platforme industriale sau agricole, care asigură o tot mai strînsă legătură între învățămînt, cercetare și producție ; s-a asigurat numărul necesar de cadre didactice și alte categorii de personal muncitor cerute de nevoile învățămîntului ș.a.

Desigur, aceste importante realizări ce dau contur plenar învățămîntului nu înseamnă că evoluția lui va rămîne „înghețată". Pe măsura progresului economico-social al României, în pas cu noile exigențe științifico-tehnice, vor apărea noi cerințe de dezvoltare a școlii românești, prin care unele sînt de pe acum gîndite și pregătite : generalizarea învățămîntului preșcolar și trecerea treptată la învățămîntul general și obligatoriu de 12 ani.

Este cunoscut că transformările intervenite și realizările obținute, sub conducerea partidului, au asigurat încheierea

în fapt a activității de așezare pe o bază nouă, revoluționară a învățămîntului nostru.

Odată însă cu făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și a trecerii spre comunism a României, cerințele față de învățămînt sporesc considerabil. În această situație a apărut necesitatea ca eforturile să fie îndreptate îndeosebi spre laturile calitative ale activității instructiv-educative.

Demersul calitativ al învățămîntului și pedagogiei românești, ca de altfel al tuturor domeniilor și aspectelor vieții sociale — în pas cu noile exigențe ale dezvoltării economico-sociale, pentru afirmarea deplină a revoluției științifico-tehnice, este puternic impulsionat de direcțiile și hotărîrile Conferinței Naționale a P.C.R. din 7—9 decembrie 1977, de teza revoluționară emisă de tovarășul Nicolae Ceaușescu privind ridicarea nivelului calitativ al întregii vieți sociale. „Consider necesar — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — să trecem de la faza acumulării cantitative la o fază nouă, superioară, aceea a luptei pentru calitate (...), să transformăm cantitatea într-o nouă calitate (...) Numai realizînd acest mare salt calitativ revoluționar putem transpune în viață obiectivul stabilit de Congresul al XI-lea cu privire la afirmarea plenară a revoluției tehnico-științifice în acest cincinal" [1].

Pentru educarea tinerei generații și pentru pregătirea cadrelor la un înalt nivel științific și eficiență maximă, învățămîntul și pedagogia trebuie să depună eforturi științifico-practice și metodologice susținute pentru traducerea în viață, în mod specific, a acestei inestimabile teze. Aceasta cu atît mai mult cu cît în cincinalul viitor, în lumina direcțiilor și hotărîrilor Conferinței Naționale a partidului, dezvoltarea societății noastre socialiste va cunoaște noi și importante mutații în toate sferele vieții sociale, inclusiv în domeniul învățămîntului, a formării cadrelor și a înfloririi și afirmării personalității umane.

În acest context, secretarul general al partidului — tovarășul Nicolae Ceaușescu — sublinia că „În vederea acoperirii nevoilor de cadre se vor lua măsuri pentru ridicarea la un nivel mai înalt a învățămîntului, în concordanță cu noile exigențe ale vieții economico-sociale" [2].

Direcții și soluții privind realizarea demersului calitativ al procesului de învățămînt

În condițiile vieții contemporane și cu atît mai mult a celei de perspectivă, ridicarea nivelului calitativ al întregului proces de învățămînt, a tuturor laturilor și aspectelor lui, reprezintă o necesitate obiectivă imperioasă.

Apreciem că este dificil ca într-un scurt articol de revistă să se abordeze toate aspectele procesului de învățămînt sub raportul creșterii nivelului lui calitativ. De aceea, intervenția noastră are în vedere doar unele elemente ale două din cele mai importante laturi ale procesului de învățămînt și anume: 1) conținutul învățămîntului și 2) tehnologia procesului de învățămînt (dintre diversele denumiri, am considerat că cea de „tehnologie a procesului de învățămînt" este mai adecvată și mai corespunzătoare). Odată cu aceasta, ținem să precizăm faptul că nu am avut intenția de a inventa cu orice preț idei și soluții inedite. Am căutat mai mult să susținem necesitatea sporirii interesului, atenției și eforturilor spre aplicarea unor soluții de modernizare și perfecționare a procesului de învățămînt, care pot să contribuie la ridicarea nivelului calitativ și al eficienței sale.

1. *Ridicarea nivelului calitativ al conținutului învățămîntului.*

Evidențiind încheierea în fapt a activității de așezare pe baze noi a școlii românești, tovarășul Nicolae Ceaușescu remarca că: „Acum esențialul va consta în efortul de îmbunătățire a conținutului învățămîntului, de ridicare a nivelului său științific și legare tot mai strînsă de producției și viață" [3].

Este cunoscut că vechea didactică punea în mod exagerat accentul pe cantitatea cunoștințelor și pe caracterul informativ al învățămîntului, cerînd ca tineretul studios să asimileze un volum cît mai mare de cunoștințe.

În condițiile revoluției științifico-tehnice, caracterizată prin fenomenul „exploziei informaționale", exagerarea caracterului informativ și al cantității cunoștințelor devine o frînă puternică în calea pregătirii elevate și a dezvoltării capacităților intelectuale și profesionale ale tineretului studios, ale ridicării nivelului calitativ și eficienței învățămîntului.

Desigur, o asemenea concepție pedagogică nu înseamnă renunțarea la o anumită cantitate de cunoștințe. Așa după cum în producție, alături de valoarea nou creată (producția netă) se acordă atenție importantă și cantității de bunuri realizate (producția fizică), tot așa și în învățămînt rămîne absolut necesară o anumită cantitate de cunoștințe.

Pedagogia modernă arată că între informativ și formativ, între cantitatea și calitatea cunoștințelor există un raport dialectic, de condiționare reciprocă.

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a P.C.R., 7—9 dec. 1977, Ed. politică, Buc. 1977, pag. 16—17.
2. Ibidem, pag. 38.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R., 29 iunie 1977, Ed. politică, Buc., 1977, pag. 17.

Noile exigențe ale vieții contemporane privind pregătirea și formarea cadrelor au determinat fenomenul de a se acorda o atenție sporită calității cunoștințelor și caracterului formativ al învățămîntului. Aceasta reprezintă de altfel una din cele mai importante cuceriri ale pedagogiei contemporane, baza teoretică și acțională pentru ridicarea nivelului calitativ și eficienței întregului învățămînt.

În lumina acestei concepții, noua calitate a conținutului învățămîntului trebuie să aibă în vedere respectarea unor cerințe pedagogico-metodice, printre care evidențiem : **a)** cunoștințele selectate și vehiculate în procesul de învățămînt trebuie să fie actuale, să respecte adevărul științific, să aibă un înalt grad de generalitate, esențialitate și sinteză, după principiul „non multa sed multum" ; ele trebuie să aibă o ridicată valoare și eficiență cognitivă, formativă și operațională, să dovedească viabilitate, fiabilitate și mare mobilitate științifică și tehnico-practică ; **b)** pentru a evita supraîncărcarea inutilă a conținutului învățămîntului și a memoriei tineretului studios este necesar să fie înlăturate cunoștințele perimate, învechite, descriptiviste și istoriciste, precum și cunoștințele neesențiale ; **c)** totodată, este necesar, și aceasta este condiția fundamentală, să se realizeze racordarea permanentă a conținutului învățămîntului la progresul științifico-tehnic și cultural, precum și la realitățile economico-sociale, promovîndu-se cu curaj noul și asigurîndu-se o tot mai strînsă legătură a învățămîntului cu producția, cercetarea și viața ; pe această bază să se ajungă ca tineretul studios să învețe producînd și cercetînd sau, cu alte cuvinte, producînd și cercetînd, să învețe ; acest cadru trebuie să fie forța principală a pregătirii eficiente a tineretului, a formării gîndirii și abilităților practice și de investigație, precum și a calităților omului nou, constructor conștient și devotat al edificării societății socialiste și comuniste în patria noastră.

Ridicarea calitativă a conținutului învățămîntului implică și alte atribute : cunoștințele ce alcătuiesc conținutul predării-învățării să respecte logica științifică și logica pedagogică, asigurîndu-se astfel atît un înalt nivel științific al informațiilor, cît și accesibilitatea dobîndirii lor de către tineretul studios ; în conceperea conținutului învățămîntului este necesar să se înlăture disciplinele „pitice", care duc la paralelisme, supraîncărcare și pregătire fragmentară ; să se realizeze sisteme de cunoștințe, unite în discipline de învățămînt puternice de sinteză, care să asigure o pregătire integrală, sistematică și unitară a tineretului studios ; să se asigure caracterul inter și multidisciplinar al conținutului diverselor discipline de învățămînt, ca o necesitate obiectivă a legăturilor tot mai strînse ce se manifestă între diferitele domenii ale cunoașterii și practicii umane ; de altfel, aceasta este și o condiție a abordării mai complete, competente și eficiente a problemelor teoretice și practice ce se studiază. În strînsă legătură cu aceste atribute, menționate mai sus, noua calitate a conținutului învățămîntului necesită și asigurarea unei ponderi și organizări judicioase a grupelor (modulelor) de cunoștințe, pentru ca învățămîntul să realizeze o pregătire multilaterală plenară a tineretului studios și o pregătire profesională complexă de profil larg, polivalentă, care să ofere posibilitatea îndeplinirii cu succes a unei activități social-utile, imediat după absolvirea școlii sau facultății. Această nouă calitate înseamnă, totodată, realizarea capacităților intelectuale, politico-morale, profesionale, de conducere și autoconducere, care să se caracterizeze printr-o mare mobilitate, adaptabilitate și creativitate a cadrelor.

Noua calitate a conținutului învățămîntului își găsește afirmarea îndeosebi în acțiunea complexă de modernizare și perfecționare a planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare și universitare, a tuturor activităților instructiv-educative.

2. *Ridicarea nivelului calitativ al tehnologiei procesului de învățămînt.*

Apreciind prioritatea conținutului învățămîntului, pedagogia și metodicele moderne, făcîndu-se mesagerul experienței pozitive și al cercetării științifice, susțin și rolul important al tehnologiei procesului de învățămînt în acțiunea de ridicare a nivelului calitativ al pregătirii cadrelor.

Pentru a-i acorda atenția necesară, tehnologia procesului de învățămînt trebuie elaborată atît în lumina legităților (principiilor) pedagogice și a influențelor reciproce dintre ea și aceste legități, cît și al logicii și acțiunii proprii de dezvoltare și de confruntare cu realitățile instructiv-educative. Ca strategie teoretico-acțională de desfășurare a activităților instructiv-educative, tehnologia procesului de învățămînt, modernizată și perfecționată continuu, poate contribui la ridicarea eficienței învățămîntului.

Ridicarea calitativă a tehnologiei procesului de învățămînt înseamnă respectarea unui sistem de cerințe pedagogice-metodice, printre care evidențiem : a) renunțarea la verbalismul și descriptivismul exagerat, la situația de pasivitate a tineretului studios în actul predării-învățării, la dădăceala și tutelarea excesivă a acestuia de către cadrele didactice ; b) intensificarea folosirii metodelor pedagogice care produc neliniște intelectuală, care au un caracter activ, euristic și problematizat, care dezvoltă inițiativa, spiritul de muncă independentă, spiritul critic și creativ al tineretului studios ; o

astfel de strategie face ca profesorii să nu mai fie singura sursă de informare a tineretului studios, iar acesta să devină într-o măsură sporită subiect al educației, participant activ la propria lui pregătire și formare, dezvoltîndu-și astfel capacitățile de autoinstruire, de autoeducație, de autoevaluare și autoconducere. Printre metodele moderne care contribuie la realizarea unei strategii active, euristice și formative, menționăm: problematizarea, descoperirea, algoritmizarea, modelarea, studiul de caz, învățarea în grup, jocul de rol (simulare) și creativitatea (brainstorming-ul). Mai mult, ultimele trei metode dezvoltă și spiritul de echipă, întrajutorarea reciprocă, dinamizînd îmbinarea eforturilor, gîndirii și inteligenței personale cu eforturile, gîndirea și inteligența colectivă.

Alinierea tehnologiei procesului de învățămînt la cuceririle științifico-tehnice necesită și intensificarea eforturilor de folosire a mijloacelor audio-vizuale moderne (proiecțiile de filme, televiziunea didactică, magnetoscopul etc.), care aduc un spor important de înțelegere și cunoaștere mai bună a fenomenelor studiate. Concomitent cu aceasta, noua calitate a tehnologiei procesului de învățămînt implică și introducerea cu curaj a instruirii programate, îndeosebi a învățămîntului asistat de calculator. Este cunoscut faptul că o astfel de instruire are o serie de avantaje, cum sînt: asigurarea conexiunii inverse (feed-back-ul); întărirea (fixarea) imediată a cunoștințelor; includerea repetării pe tot parcursul învățării; respectarea ritmului individual de învățare; o evaluare mai echitabilă și mai corectă etc. De asemenea, instruirea programată eliberează profesorul de o serie de sarcini didactice de rutină (de predare, repetare și examinare), oferindu-i posibilitatea pentru realizarea investigațiilor științifice, pentru perfecționarea conținutului învățămîntului și pentru munca educativă nemijlocită cu tineretul studios. Desigur, toate acestea nu micșorează rolul conducător al profesorului în procesul de învățămînt.

Ridicarea calitativă a strategiei procesului de învățămînt necesită și ameliorarea metodelor tradiționale. Astfel, cu caracter de exemplu, expunerea (prelegerea) trebuie să-și restrîngă ponderea monologului și să integreze organic dezbaterea și dialogul euristic, experiențele și aplicațiile, folosindu-se adecvat demonstrațiile bazate pe mijloacele audio-vizuale moderne. Conversația în general, și îndeosebi cea de la seminarii, să reducă rolul dialogului clasic, bazat mai ales pe repetarea celor predate, pe întrebări ale profesorului și răspunsuri ale elevilor (studenților) și să introducă dezbaterile și schimbul de opinii, care să includă bibliografia studiată independent, ca și rezultatele activităților practice și de proiectare — după caz. Activitățile aplicative de laborator, din atelierele-școală sau din cele de proiectare, din atelierele și secțiile uzinale etc. să realizeze condițiile și atmosfera din producția modernă, cu toate responsabilitățile ce le incumbă aceasta. Activitatea practică trebuie să aibă un caracter comasat, iar tineretul studios să realizeze activități tot mai complexe, productive și de proiectare-cercetare, însușindu-și plenar profesia pentru care învață.

Perfecționarea procesului de învățămînt cere în mod imperios și perfecționarea relației profesor-elev (student). În învățămîntul nostru socialist, elevii (studenții) trebuie considerați ca parteneri ai procesului instructiv-educativ, ca subiecți ai acțiunii educaționale. Relația profesor-elev (student) trebuie să fie în cît mai deplină concordanță cu nivelul și calitatea relațiilor de producție și sociale ale dezvoltării societății noastre socialiste, care se caracterizează prin lărgirea continuă a democrației socialiste. În această lumină, trebuie să fie înlăturate relațiile autocratice dintre profesor și elev (student), care pun tineretul studios într-o situație de inegalitate, de constrîngere forțată, de frînare a inițiativei și creativității lui. Desigur, nu trebuie să se manifeste nici relațiile liberaliste (laissez-faire), care anulează rolul educativ conducător al profesorului. În învățămîntul nostru socialist trebuie să se dezvolte cu curaj relațiile educaționale democratice, bazate pe umanismul revoluționar. Astfel de relații îmbină în mod armonios exigența și înțelegerea profesorului, cu colaborarea acestuia cu elevii (studenții), cu antrenarea tineretului studios la actul pregătirii și formării lui. Tineretul studios din epoca contemporană și mai ales din societatea noastră socialistă devine conștient de necesitatea exigenței tot mai sporite, dar dorește ca relația lui cu profesorii să fie mai apropiată, mai puțin „oficială", mai directă, mai de la om la om, într-un cuvînt mai umană.

* * *

Realizarea unei calități superioare a conținutului și tehnologiei procesului de învățămînt depinde într-o măsură considerabilă de nivelul și calitatea pregătirii și experienței profesorului, de măiestria și tactul lui pedagogic. Profesorul este factorul care selecționează conținutul învățămîntului și elaborează și aplică adecvat tehnologia instructiv-educativă. El este acela care stîrnește curiozitatea și interesul elevilor (studenților) față de disciplinele de învățămînt, față de tot ce este nou, orientînd munca și eforturile independente ale acestora. De aceea, profesorul din școala contemporană și îndeosebi din școala noastră socialistă trebuie să dovedească multiple calități și competențe. El trebuie să fie un om de

cultură, un om politic, un foarte bun specialist, dovedind în același timp calitățile omului nou, ale unui bun conducător și bun pedagog.

Munca de profesor este o profesie ca oricare alta și poate una din cele mai complexe, fiindcă ea privește munca cu omul în formare, fiindcă ea se ocupă de modelarea omului. Această profesie nu mai poate fi realizată la întîmplare, în mod empiric, nu mai poate fi însoțită de eșecuri sau realizări la limită. Profesia de educator este și o muncă de vocație, dar în primul rînd este o muncă ce trebuie învățată în mod științific, ca orice altă profesie. Atît de mult trebuie conștientizat acest aspect, încît specialistul care constată că nu are vocație și nu este pregătit pentru munca de profesor să nu accepte această profesie sau să renunțe la ea atunci cînd constată că nu obține rezultate corespunzătoare.

Cele cîteva gînduri expuse în acest articol nu epuizează problematica complexă și variată a ridicării nivelului calitativ și eficienței învățămîntului nostru. Numai eforturile și inteligența cadrelor didactice din întregul nostru învățămînt și a cercetătorilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei, ergonomiei etc. sînt de natură să cuprindă această complexă problematică și să aducă o contribuție substanțială la încorporarea de noi valențe calitative ale demersului pedagogic, ale învățămîntului nostru de toate gradele.

Secolul copilului*

La cumpăna dintre două veacuri, prin **Secolul copilului** (1900). Ellen Key (1849—1926) înscria în istoria pedagogiei un adevărat manifest al „educației noi".

Coborîtoare, prin filiație spirituală, din J.J. Rousseau — ca și cele ale lui Lev N. Tolstoi, marele „Jean Jacques al Nordului" — ideile pedagogice ale gînditoarei suedeze au făcut parte constitutivă din marea efervescență pedagogică de la începutul secolului al XX-lea ce a dat puternica afirmare a unor direcții și curente fundamentale și bogata și diversa paletă a „educației și școlilor noi", al căror stindard ele au și fost.

Concepția pedagogică a gînditoarei suedeze Ellen Key, cu marile ei merite, dar și cu limitele de epocă este axată pe înlănțuirea următoarelor coordonate de bază: 1. **Critica** acerbă, vehementă, de tip rousseauist, a educației și învățămîntului învechit al epocii și punerea în lumină a necesității de instaurare a unei **educații noi.** („Școala actuală a ajuns la un rezultat care se opune legilor naturale, și anume: distrugerea unei ființe avînd o existență independentă prin sine însăși". Este necesară o educație nouă care să asigure fiecăruia „dezvoltarea cea mai deplină, fericirea cea mai mare cu putință"). 2. Asigurarea unei **educații diferențiale** avînd la bază cunoașterea și **respectarea individualității copilului,** aceasta constituind centrul activității educative. (Școala „ar trebui să tindă mai întîi spre descoperirea timpurie a dispozițiilor deosebite ale copiilor și spre dirijarea lor către studiile speciale corespunzătoare... Crearea unor metode individuale de educație... ar putea reduce, poate, numărul nulităților"). 3. Desfășurarea procesului instructiv-educativ prin promovarea **activității proprii** a copilului, prin studiu personal, observare, descoperire, invenție („Elevii să-și caute singuri cunoștințele necesare, să aibă propriile lor impresii, să-și formeze opiniile lor, să ajungă la bucuria intelectuală prin munca lor proprie"... Profesorul „va ajuta elevul să găsească legile care conduc fenomenele cunoscute de el prin propria-i experiență sau să stabilească comparațiile prilejuite de aceste experiențe"). 4. Dezvoltarea multilaterală a personalității prin **educație liberă** axată pe principiile rousseauiste ale educației negative și pedepsei naturale, cu înlăturarea pedepselor și recompenselor, pe baza disciplinei liber consimțite și a autoperfecționării. („A lăsa educația să lucreze liniștit și încet, a veghea numai ca lucrul naturii să fie susținut de condițiile înconjurătoare: iată ce este educația"... „Epoca noastră are nevoie de personalități, dar ea le cere zadarnic, atît timp cît nu-i vom face pe copii să trăiască și să muncească ca niște personalități, cît timp nu le vom permite să aibă propria lor voință, propriile lor gîndiri, să dobîndească prin muncă propriile lor cunoștințe, să-și formeze singuri propriile lor păreri, într-un cuvînt, atît timp cît nu vom înceta să distrugem în școli materia primă a personalităților pe care zadarnic, sperăm să le întîlnim în viață"). 5. Realizarea unei **școli pentru viață,** a unei **școli a muncii** în care copiii să învețe activitatea practică în colectiv, meșteșugurile, să-și dezvolte nu numai intelectul, ci și sentimentele și voința, să-și cultive simțul pentru frumos („Cînd studiile vor înceta să transforme pe tineri în „enciclopedii de buzunar", atunci „școala va deveni locul unde se învață pentru viață, iar nu ca astăzi, locul unde pierzi mijloacele în lupta pentru viață"... „Se va ajunge poate și în domeniul muncii practice ca meseriile să redevină o parte a fericirii omului, mașinile și electricitatea îndeplinind numai lucrările care nu procură nici o bucurie creatoare". O preocupare deosebită trebuie dată educației sentimentelor, deoarece printre acele „dispoziții general umane se află în primul rînd sentimentul, pe care școala modernă îl înăbușă". E necesară „înfrumusețarea vieții prin dragoste, bucurie și frumos în lucruri mici și mari"). 6. Organizarea unei **școli noi** generale, pentru toți copiii, indiferent de clasă socială și pentru ambele sexe (coeducația) pînă la vîrsta de 15 ani, după care urmează „școlile de specializare: școli pentru studii clasice, pentru științele exacte, sociale sau estetice; școli pentru arte și meserii, pentru diveresle funcții și cariere; școli avînd metode și principii diferite, capabile să ofere forme de instrucție diferite, să formeze o diversitate de individualități". Această **școală nouă** se va baza pe următoarele principii: „1. O specializare prevăzută acolo unde se întîlnesc aptitudini personale bine determinate; 2. Concentrarea în jurul anumitor materii, în anumite epoci; 3. Muncă personală pe toată perioada școlară; 4. Contacte cu realitatea în timpul tuturor studiilor școlare". Școala nouă va avea, în loc de clase, săli bine utilate pentru studiul diverselor discipline, ateliere, grădină, teren pentru jocuri libere; va folosi un complex de metode „variind după vîrsta elevului și după natura particulară a subiectului tratat", iar procesul de învățămînt se va desfășura urmărind concentrarea și integrarea disciplinelor de studiu; va promova studiul individual și în echipă, atractiv, prin efort și activitate personală. Se va da o mare pondere educației în familie. În acest context, Ellen Key susține, evident în mod greșit, ca „grădinița de copii și școala primară să fie peste tot înlocuite prin educația făcută în familie". Subliniind că protejarea copilului nu poate fi despărțită de protejarea femeii, ea argumentează în accepțiune rousseauistă că maternitatea, familia și educația copiilor rămîne îndatorirea de bază a femeii.

În traducerea remarcabilă a prof. **VICTORIA PETRESCU** și prof. **ELVIRA BALMUȘ,** cu judicioasa și documentata prefață a **NADIEI NICOLESCU,** sub îngrijirea științifică deosebită (tabel cronologic, note și comentarii) a prof. dr. **VICTORIA PETRESCU,** Editura didactică și pedagogică înscrie o valoroasă reconsiderare a patrimoniului culturii universale prin pblicarea lucrării ce a făcut o adevărtă epocă în istoria pedagogiei contemporane.

Ion Orghidan

---

* **ELLEN KEY, Secolul copilului,** trad. **VICTORIA PETRESCU** și **ELVIRA BALMUS,** prefață, **NADIA NICOLESCU,** tabel cronologic, note și comentarii **VICTORIA PETRESCU,** E.D.P., București, 1978.

CALITATEA EDUCAȚIEI ȘI PROGRESUL SOCIAL

Dr. Georgeta Dan-Spînoiu
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. Educația în dinamica progresului social

Dinamica societății este o experiență trăită continuu prin care elementele trecutului sînt selectate, preluate și asimilate în prezent, încît prin conținutul ambelor momente să fie construit viitorul. Cînd vorbim despre viitor ne raportăm mai întîi la noi înșine, ca persoane concrete, căci prin natura noastră umană tindem să înlăturăm ceea ce ne satisface mai puțin astăzi. Tendința de progres este o legitate a naturii umane.

Trăirile repetate sînt apoi generalizate în ideea devenirii noastre prin alții, prin cei care vor veni după noi și, astfel, viitorul ne apare ca simbol al eforturilor noastre, ca scop, ca motivație, ca lege a firii. Nicolae Bălcescu, care a clădit unul din cele mai strălucite momente istorice pe ideea de progres, spunea, la jumătatea secolului trecut, că puțini mai sînt acei care nu cred în schimbare. Chiar și tiranii care vor să oprească lumea în loc pentru profiturile lor pot îndoi cruzimile, dar nu vor izbuti niciodată să oprească progresul.

Marea problemă a istoriei sociale a fost dezvăluirea factorilor generatori de progres, fără cunoașterea cărora nici o strategie nu poate fi construită. Utopiștii au eșuat în acțiunile lor pentru că nu au cunoscut bine acești factori, lăsîndu-se fascinați de idee. Marxismul a fost prima concepție izvorîtă din cunoașterea profundă a realității, care a relevat forța dinamică a progresului social — modul de producție. În „Contribuții la critica economiei politice", K. Marx, pornind de la dovezi istorice, a fundamentat principiul că „modul de producție al vieții materiale condiționează în genere procesul vieții materiale, politice și spirituale" [7]. Forțele de producție și relațiile de producție, în interacțiunea lor, determină toate laturile vieții sociale — de structură și de fizionomie — într-o etapă dată ca și în dezvoltarea ascendentă a societății. Educația, ca fenomen de suprastructură, este prinsă în acest mecanism complex, încît calitatea ei nu poate fi gîndită în afara lui. Vorbim de o educație socialistă pentru că avem un mod de producție socialist. În capitalism se vorbește de educația clasei superioare, mijlocii sau de jos pentru că relațiile de producție au structură de clasă. De asemenea, dacă privim mai departe în trecut, observăm că, pe măsura complicării mecanismelor sociale, educația a trecut și ea de la forme simple la forme foarte diferențiate.

Raționamentul necesar care rezultă din cercetarea dinamicii factorilor sociali duce la concluzia că **primul indicator de calitate a educației trebuie căutat în corespondența ei cu trăsăturile societății și cu nivelul de dezvoltare a acesteia într-un moment dat.**

2. Omul ca scop și condiție a progresului social

Educația nu este o activitate reflexă simplă. Ea se realizează prin oameni. Fără ei progresul social nu este posibil. Orice mașină merge numai dacă omul vrea să o pună în funcțiune. De aici decurge o altă cerință pentru calitatea educației — să sprijine dezvoltarea capacităților intelectuale ale omului ca și tendințele lui de autorealizare, de libertate, de autorespect, de siguranță etc., punîndu-le de acord cu sistemul social de valori. Numai în aceste condiții se realizează latura spirituală a progresului social. Factorii spirituali au rol de filtru pentru decantarea scopurilor și intereselor materiale, ridicînd calitatea acestora și producînd necontenit restructurarea lor. Specialiștii vorbesc de existența unui „cult al progresului" la nivelul oricărei ființe umane. El nu are nimic mercantil și nici mistic, ci rezultă din tendința omului de a depăși realizările prezente, trăind, spiritual, satisfacția reușitei. Ca atare, calitatea educației se măsoară în puterea de a face pe om să aspire spre ceva, dar nu spre orice, ci în sensul progresului social, alături de alții.

Ideea de progres care stă la baza politicii țării noastre deschide o perspectivă largă pentru dezvoltarea armonioasă a factorilor materiali și spirituali. Însuși țelul suprem al politicii partidului este ridicarea nivelului de trai material și

spiritual al întregului popor. Latura spirituală a progresului a fost tratată cu deosebită atenție la Congresul al XI-lea al P.C.R., unde secretarul general, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea : „întreaga activitate de educare și formare a conștiinței socialiste trebuie să ducă la crearea unui nou umanism, care pune pe primul plan omul și, totodată, îmbină interesele particulare cu cele ale întregii societăți, asigură bunăstarea și fericirea fiecăruia, odată cu a întregului popor. Prin aceasta omul se va ridica pe o treaptă superioară de cunoaștere, va putea participa cu adevărat conștient la activitatea poporului de făurire a propriului său viitor" [1].

A crescut rolul factorilor subiectivi în societate și, ca urmare importanța educației lor. Cu acest rol educația este considerată ca „element al praxisului social", îndeplinindu-și „funcția socială specializată" care, așa cum relevă sociologul german Arthur Maier „poate fi privită ca o funcție social-economică, politică și culturală" [6].

În condițiile societății socialiste, a ridica nivelul calitativ al educației nu înseamnă a adăuga ceva la ceea ce s-a făcut pînă acum, ci a produce restructurări, creînd o calitate nouă.

Imaginea omului nou, proiectată ca scop al educației este, în esență, conturată în documentele programatice ale partidului „A fi revoluționar, a fi comunist, înseamnă a fi explorator îndrăzneț al noului, a privi întotdeauna înainte către ceea ce se dezvoltă, a gîndi cutezător pe baza experienței revoluționare a maselor, a acționa pentru unirea eforturilor acestora în vederea transformării revoluționare a societății" [2]. Un astfel de om atestă efectul calitativ al eforturilor educative.

3. Prin ce se definește calitatea educației ca element al praxisului social ?

Adesea sîntem tentați să apreciem calitatea prin indicatori cantitativi : număr de școli, de elevi și studenți, de educatori, de manuale, de programe, de cunoștințe etc. Evident, că fără acumulări de acest gen nu se poate trece la un nivel de calitate dorit. Într-o țară cu o rețea școlară bogată, nivelul de cultură și civilizație este mai ridicat. Dar nu întotdeauna el atinge gradul necesar pe o scară de calitate care implică și cerințele ei proprii.

La unele dintre ele ne vom referi succint în cele ce urmează :

a) **Educația este o forță de specializare a omului**

Calitatea educației este, spre deosebire de cantitate, o chestiune de concepție. Margaret Meed, care a făcut ilustre cercetări de antropologie culturală în diferite situații sociale, relevă modele de educație variate, chiar opuse, după concepția care le stă la bază [8].

Orice mediu are valoare simbolică pentru persoană și educația este răspunzătoare de felul cum aceasta își formează imaginile despre mediul său, de măsura în care sistemul simbolic de norme și valori sociale devine sistem de norme și valori proprii. Ca atare, un alt indicator de calitate se conturează : măsura în care educația sprijină identificarea tinerilor și adulților cu ideologia și cultura timpului și societății în care trăiesc. Nivelul ei se măsoară prin forța cu care oamenii absorb ideologia (cunoștințe, valori, norme) și se socializează, formîndu-și concepții, convingeri, atitudini și conduite corespunzătoare. În acest context educația poate fi definită ca una din multiplele forme ale interacțiunii sociale, care sprijină oamenii să înțeleagă natura fenomenelor, a cauzelor și efectelor, să ia decizii la nivel individual și de grup, ca ființe umane și ca cetățeni, ca specialiști și ca membri de familie etc. Ca factor al interacțiunii sociale, educația are calitatea de a influența toate aspectele vieții — relații umane, relații politice, conduitele față de mediu, felul conviețuirii, al comunicării, al nutriției etc.

În concluzie, **calitatea educației pentru progresul social se măsoară prin felul în care sprijină latura reflexivă și pe cea activă a procesului de socializare în ontogeneză, pînă la vîrstele cele mai înaintate.**

b) **Educația este o dimensiune a proiecțiilor sociale,** măsurîndu-se prin felul în care sprijină construcția viitorului. Spre deosebire de alte elemente ale praxisului social, educația lucrează, prin excelență, pentru viitor. Idealul educativ devansează nivelul existent al dezvoltării relațiilor de producție. Educăm astăzi generațiile de mîine. Rațiunea reformelor educaționale nu este de a stabili balanța cu prezentul, ci cu cerințele viitorului. Din această cauză roadele lor se culeg peste ani.

Sîntem azi cu totul de acord că educația este o condiție pentru schimbări sociale dar, ca ea să contribuie în mod real la progresul social înseamnă a căuta răspuns la multe întrebări : ce probleme vor fi mîine ale noastre ? ce trebuie să inovăm și ce să renovăm ? de ce dezvoltare avem nevoie ? ce strategii alternative trebuie cercetate ? cum identificăm greutățile ca să evităm din timp eșecurile ?

Răspunsurile cer mult efort căci revoluția tehnico-științifică produce schimbări la nivelul sistemului activ uman, datorită complicării structurilor organizaționale, ca urmare a complexității tehnologice, a accelerării schimbărilor în producție, a organizării cadru a proce-

selor de producție, a creșterii abilității oamenilor și a schimbării experiențelor.

Față de cerințele noi care asaltează prezentul dinspre viitor, sînt necesare elaborări teoretice profunde și strategii bine gîndite. Sociologul polonez J. Szczepanski consideră că teoria și practica educațională nu pot da încă răspuns absolut la întrebarea: care sînt acțiunile complexe care posedă cele mai mari calități în determinarea condițiilor viitoare ale personalității? [10]. Evident că multe greutăți decurg din faptul că nu putem delimita clar influența educației din angrenajul tuturor factorilor sociali care acționează la un moment dat. Nu este mai puțin adevărat că și studiile în această direcție sînt puține, iar cele care există nu sînt suficient de concentrate. Ele lasă, la prima vedere, impresia unui progres al cunoașterii fenomenului educației, dar în esență lucrurile nu sînt solid statuate atît timp cît nu există un arsenal solid de concepte și metode bine sistematizate. Mai există încă riscul unor neînțelegeri teoretice (adesea specialiștii descriu aceleași fenomen sub denumiri conceptuale diferite sau, invers, utilizează aceeași denumire pentru conținuturi diferite).

Sociologul român Miron Constantinescu a ridicat această problemă încă din anul 1970, într-o comunicare făcută la Colocviul național de pedagogie, spunînd că științele educației în timpul nostru, în lumina epocii noastre, „sînt obligate să-și reconsidere fundamentele, regularitățile, legitățile, toată structura de noțiuni, de categorii și de legi, fiind una din marile forțe propulsive, care împing înainte societatea contemporană" [3].

c) **Educația se măsoară prin capacitatea ei de a cuprinde întregul ciclu al vieții omului,** trecînd de la forme de îndrumare și control exercitate din exterior la forme de autoeducație și control intern al conduitelor. Prin aceasta se definește dimensiunea ei de **proces continuu,** cu început în afara școlii, cu dominanță în școală și apoi continuîndu-se din nou în afară, la alte niveluri. În realitate, procesul nu este susținut uniform, în primul rînd datorită faptului că unele perioade au fost mai puțin studiate. J. Piaget remarcă faptul că deși vîrsta preșcolară ar trebui să capete mai multă importanță și chiar cea anterioară ei, se cunoaște prea puțin despre aceste etape, mai ales privind copilul între 2 și 4 ani [9]. De asemenea, educația în perioada postșcolară, cînd omul pătrunde în viață, avînd obligația de a acționa cu mai multă independență și responsabilitate în luarea deciziilor, nu este suficient de susținută cu mijloace special consacrate și adecvate, în așa fel încît stimulii educativi să fie ordonați de maniera unor influențe constante, unitare, succesive, formînd tipuri și conduite unitare. Studiile făcute de noi relevă că întreprinderile productive sînt cele mai importante în formarea modelului socialist de personalitate, deoarece acest ideal se transpune în viață, în primul rînd, prin activitatea productivă și profesională [4]. Miron Constantinescu, considerînd educația ca forță propulsivă a progresului, spunea că ea nu este numai a tineretului, ci a tuturor oamenilor, astăzi educația permanentă referindu-se și la cei adulți pînă la vîrste înaintate [3, p. 319].

d) **Educația este o forță de pătrundere în adîncul ființei umane.** Ea rezultă în special din cunoașterea naturii umane și din metodă. Efectul major îl recunoaștem în nivelul de dezvoltare a personalității celui educat. În studiile efectuate de noi la preadolescenți elevi, am fundamentat ideea că randamentul școlar real se identifică cu ceea ce a fost dezvoltat în personalitate, cum a reușit educația să sintetizeze tipurile de personalitate cerute de scopurile dezvoltării sociale. Notele sînt artificii, adesea periculoase, care pot lumina o parte din peisaj și nu întotdeauna pe cea mai de preț, căci este o iluzie optică firească aceea ca orice pată de lumină să pară mai frumoasă decît toate tezaurele ce stau în întuneric.

T. Kulcsar remarcă un fapt care merită multă atenție și anume că realizarea doar parțială a obiectivelor instructiv-educative, fixate într-o formă generală, se datorează și dificultăților întîmpinate de cadrele didactice pentru a transpune codul general într-unul particular [5]. Evident că, dacă modelarea personalității ar fi simplă ca în lumea obiectuală, istoria ar fi fost scrisă numai în cîteva pagini, nemaifiind cu adevărat istorie. Dar situația este complicată de multiplele valențe ale psihicului uman de a fi același și mereu altul, de a fi asemănător și niciodată identic la toți purtătorii lui.

Ca trăsături obligatorii de personalitate, în care se recunoaște calitatea educației de astăzi, se enumeră: capacitatea de selecție, de concentrare pe o direcție, de decentrare din sisteme de gîndire și acțiuni rigide pentru ca persoana să se reorienteze și reconcentreze într-o lume ce se află în permanentă schimbare, capacitatea omului de a menține echilibrul între resurse și aspirații. Ea se măsoară, de asemenea, prin capacitate de autoeducare, prin transformarea psihologiei învățării într-o psihologie a dezvoltării, prin capacitatea omului de a răspunde în mod egal nu numai la instruirea organizată ci și la cea informală, de a gîndi creator, de a munci în așa fel încît să transforme munca din acțiune în valoare ș.a.

Pentru realizarea unor astfel de indicatori superiori ai educației, la baza progresului social, este nevoie de crearea

condițiilor propice. Enumerăm cîteva dintre acestea :

— delimitarea clară a scopului în educație. Nelimitarea acestuia dereglează acțiunea pedagogică și apar confuzii ;

— definirea căilor de succes ca potențial accesibil tuturor. Întrecerile și luptele nu se cîștigă numai cu cîțiva. Trebuie depășită acțiunea în microsisteme ajungînd cu uniformizarea ei la aria întregului sistem școlar. Dar dispun școlile izolate de aceleași resurse ca școlile din orașe și comune mai mari ? Au ajuns toate la același nivel de modernizare ? Am asigurat condițiile calitative uniform ? Nu trebuie să uităm că viitorul se cucerește prin forțele tuturor ;

— definirea căilor legitime de a realiza obiectivele educative. Calitatea educației nu rezultă numai din proiectarea ei. Profesorul are rolul de a transpune scopuri în acțiuni, la nivelul celor supuși educației. Pentru aceasta, el trebuie să primească o pregătire nouă, încît să contribuie la construirea unor strategii și să nu se complacă în practicism îngust.

Validitatea în timp a practicilor pedagogice nu a fost susținută de soluții parțiale, ci de strategii care să vizeze organizări ample, valabile pentru un timp mai îndelungat decît clipa unor reparații. Este vorba, în același timp, de strategii suple, încît să corespundă tendințelor multiple pe care realitatea social-umană le încorporează, nefiind permisă reducerea totului la o tendință. Se vorbește azi de concentrarea cercetărilor educaționale. Este bine așa, căci se evită pulverizarea preocupărilor. Dar dacă concentrarea nu este făcută astfel încît toate dominantele dezvoltării să fie extrase printr-un proces de generalizare a evenimentelor, există riscul orientărilor unilaterale. Faptul și-a făcut modest apariția. Se constată, de pildă, o intensificare a preocupărilor pentru educație tehnologică, justificată de cerințele revoluției tehnico-științifice. Dar nu în aceeași măsură sînt prezente cercetările de educație umanistică, cerute de cunoașterea naturii omului însuși și de nevoia societății de a dezvolta calitatea superioară a acestuia. Din fericire, reacțiile pentru menținerea acestei direcții au apărut, preocupările se intensifică cu fiecare zi. Tot mai mulți specialiști cred azi că menținerea echilibrului între tehnologic și uman este o chestiune de asigurare a cooperării, a păcii în viitor. De altfel, problemele majore cu care se confruntă astăzi Organizația Națiunilor Unite sînt cele social-umane, perfecționarea vieții sociale aflîndu-se la confluența dintre economic, tehnic și uman. De aici decurg și două căi de reglementare a ratei schimbărilor în societate : **1.** schimbările introduse să rezulte dintr-o estimare a evoluției probabile (cantitative și calitative) ; **2.** schimbările petrecute în fiecare dintre cele trei ramuri — economic, tehnic și uman — să fie făcute echilibrat, încît să asigure progresul sferei întregi.

Progresul nu rezultă numai din proiectarea schimbărilor, ci el cere căi sociale bine structurate pentru a fi realizat. Prin educația oamenilor se creează, în mod real, norma de calitate a lui.

BIBLIOGRAFIE

1. **CEAUȘESCU NICOLAE, Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român,** București, Ed. politică, 1974, p.94—95.

2. **Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism,** București, Ed. politică, 1975, p. 153.

3. **CONSTANTINESCU M., Cercetări sociologice,** București, Ed. Acad. R.S.R., 1971, p. 318—319.

4. **DAN—SPÎNOIU, GEORGETA, Relațiile umane în grupele de muncă industriale,** București, Ed. Acad. R.S.R., 1971.

5. **KULCSAR T., Factorii psihologici ai reușitei școlare,** București, E.D.P. 1978, p. 206.

6. **MAIER, A., Sociologia educației și învățămîntului în perspectiva marxismului,** în **Sociologia educației și învățămîntului, F. MAHLER** (coord.), București, E.D.P. 1977, p. 107—113.

7. **MARX, K., Contribuții la critica economiei politice,** București, Ed. politică, 1960, p. 9.

8. **MEAD, M., From the South Seas: Studied of adolescence and sex in primitive societies,** New York, William Marow and Com., Inc., 1939.

9. **PIAGET , J., Încotro merge educația,** în **Sociologia educației și învățămîntului, F. MAHLER** (coord.), București E.D.P., 1977, p. 324.

10. **SZCZEPANSKI, J., Sistemul de învățămînt și modelul socialist al personalității,** în **Sociologia educației și învățămîntului, F. MAHLER** (coord.), București, E.D.P., 1977, p.68.

INTERRELAȚIA ȘCOALĂ—SOCIETATE

Prof. AL. ROȘCA
membru corespondent al Academiei
R.S. România

Prin preluarea tot mai extinsă — în condițiile revoluției tehnico-științifice — a muncilor fizice grele și a activităților repetitive și standardizate, crește tot mai mult cerința de muncă creativă și de inventivitate. Progresul tehnico-științific nu se poate dezvolta indefinit, fără dezvoltarea capacităților creatoare ale omului, precum și a nivelului său de pregătire. De aici unele sarcini importante ce revin științelor psihologice și pedagogice — dar nu numai lor — în căutarea bazelor științifice ale creativității, în găsirea unor noi căi și mijloace de dezvoltare a gîndirii creatoare și a spirtului de investigație încă de pe băncile școlii.

Încurajați de rezultatele spectaculare obținute prin mașinile electronice de calcul în rezolvarea problemelor cu bază algoritmică, specialiștii în probleme de euristică cibernetică au trecut și la elaborarea de programe pentru ordinatoare, prin care să rezolve probleme, pe care pînă acum numai mintea creatoare a omului le-a putut rezolva, sau poate chiar probleme de un nivel mai înalt. Totuși, în prezent, aceste cercetări (de inteligență sau gîndire artificială) nu-și fixează ca scop înlocuirea gîndirii umane prin gîndirea mecanică și reducerea omului la mașină, ci repartizarea funcțiilor între om și mașină, realizarea unei colaborări între om și auxiliarul său — ordinatorul.

În aceste condiții pregătirea de către școală a unui om care să poată asimila progresele științei și culturii, să gîndească independent, să aspire spre inovație și creație în domeniul său de activitate și să contribuie în spirit revoluționar la realizarea de schimbări înnoitoare, devine o sarcină tot mai presantă și mai urgentă a școlii. Este cu totul lăudabil efortul a numeroase școli și cadre didactice din țara noastră de a introduce și aplica în învățămînt datele obținute de știință — în țara noastră și în alte țări — privind învățarea prin descoperire, prin problematizare, prin investigație — și alte forme de învățămînt euristic. Primul exemplu care ne vine în minte și pe care îl consemnăm este experiența privind „stimularea spiritului de cercetare științifică", de la Liceul „N. Grigorescu" din Cîmpina, relatată de profesorii E. Gane și P. Gane („Revista de pedagogie", 1972, nr. 2).

Ținînd seama de cantitatea tot mai mare de informație cu care este confruntat elevul și studentul, științele psihologice și pedagogice trebuie să caute noi mijloace de creștere a capacității elevilor de asimilare a cunoștințelor, căci creația fără informație nu este posibilă. În ultima vreme se accentuează necesitatea de a privi fenomenele particulare ca sistem și de a găsi invariante care stau la baza fenomenelor particulare și care pot ajuta la însușirea generalului. În acest fel se poate limita numărul fenomenelor particulare care trebuie învățate, avînd totuși instrumentul care poate fi aplicat oricărui fenomen din sistem.

În procesul asimilării creatoare a cunoștințelor științifice și tehnice se dezvoltă și capacitățile intelectuale ale elevului. Cu cît procesul educațional este mai îndelungat, cu atît dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor și tinerilor se ridică la un nivel mai înalt, iar declinul se va manifesta mai tîrziu și mai lent. Efecte similare au diferite forme de activitate profesională, apropierea treptată a muncii muncitorului de munca inginerului, diferitele forme de educație permanentă etc.

Procesul de învățămînt și manualele școlare trebuie să-i ofere elevului tot mai multe posibilități de a întreba în legătură cu ceea ce învață, de a rezolva independent probleme. Menționăm totuși că, pe lîngă rezolvarea de probleme un

rol important, chiar mai important, îl are găsirea de probleme, a descoperi, inventa sau a recunoaște o problemă. Odată ce problemele au fost bine formulate, rezolvarea lor va fi în tot mai mare măsură o atribuție a ordinatoarelor. Se cunoaște opinia lui Einstein că simpla formulare a unei probleme este adeseori de departe mult mai esențială decît rezolvarea ei.

În legătură cu dezvoltarea aptitudinilor științifice s-a crezut multă vreme că ucenicia științifică și începutul creației originale se poate realiza numai în condițiile învățămîntului postuniversitar, prin doctorantură. Astăzi se admite că aptitudinile pentru cercetare se pot forma pe parcursul învățămîntului universitar, putîndu-se ajunge chiar din universitate la cercetări originale, iar începerea formării acestor aptitudini, a capacității și a spiritului de investigație poate și este bine să aibă loc chiar din învățămîntul liceal. La noi în țară există cercetări interesante, care arată posibilitatea formării la elevi a deprinderilor, aptitudinilor și a spiritului de investigație științifică. S-au formulat și unele procedee psihopedagogice de formare a strategiilor științifice la elevi. Se consideră (I. Mînzat, G. Nicola ș.a., de la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice) că formarea acestor strategii este posibilă de la constituirea operațiilor gîndirii (de la etatea de circa 14 ani).

Subliniem că problema formării aptitudinilor științifice și a spiritului de investigație nu se referă numai la viitorul cercetător sau om de știință, ci și la alte categorii de profesioniști căci un număr din ce în ce mai mare de oameni din diferite profesiuni sînt puși tot mai frecvent în situația de a rezolva probleme similare acelora cu care este confruntat omul de știință : să achiziționeze independent noi informații tehnico-științifice și să găsească soluții originale pentru problemele noi, cu care este tot mai frecvent confruntat.

Dezvoltarea psihică a elevului nu trebuie să privească numai latura intelectuală. Documentele partidului nostru subliniază mereu necesitatea dezvoltării întregii personalități, a unei personalități multilateral dezvoltate. Aceasta este o cerință și o aspirație majoră a statului nostru socialist. Nu este vorba de realizarea unui om universal de tip renascentist, ci a unui specialist cu o înaltă calificare, participant activ la viața social-politică a țării, care să fie în același timp om cult și deplin realizat ca ființă morală. Au crescut, de asemenea, în condițiile societății noastre socialiste, cerințele față de om ca participant activ la conducerea procesului de producție. În condițiile societății capitaliste se urmărește pregătirea unui om tehnocrat, acel model uman, care să se integreze deplin și să funcționeze bine în sistemul producției capitaliste, fără participarea la decizie, care revine patronatului și auxiliarului său managerul.

Avînd în vedere că activitatea creatoare nu este numai activitate individuală, ci tot mai frecvent și activitate colectivă, de grup, școala trebuie să-i deprindă pe elevi să coopereze, să dezbată, să delibereze și să decidă împreună. Experimentul de la Iași (A. Cosmovici și A. Stoica) privind eficiența desfășurării pe grupe a activităților didactice, se cuvine semnalat.

Un rol important în realizarea sarcinilor școlii revine științelor psihologice și pedagogice. Pentru ca ajutorul pe care aceste științe îl pot da să fie cît mai eficient este necesară abordarea mai susținută, de către psihologi și pedagogi, a problemelor actuale și de perspectivă ale școlii, scurtarea drumului dintre cercetare și aplicațiile școlare, sprijinirea generalizării experiențelor școlare reușite.

Fișier pedagogic

Aculturare-inculturare. Acestea sînt două concepte sociologice și ale antropologiei culturale, care, în ultima vreme (datorită extensiei cercetărilor de sociopedagogie și de antropologie educațională) au o circulație și o utilizare din ce în ce mai frecventă în domeniul pedagogiei. Termenul de aculturare, utilizat pentru prima dată în anul 1880 de către J. W. Powel, are semnificații multiple, în raport cu realitatea de referință. La origine (în sens etimologic) procesul de aculturare semnifica contactul dintre două culturi diferite, avînd ca efect înlocuirea uneia prin alta (acest fenomen este denumit astăzi, de multe ori, transculturare).

În prezent (ca rezultat și al cercetărilor de psihosociologie) termenul de **aculturare** este, de numeroase ori, folosit ca desemnînd procesul de socializare sau chiar de educație (în măsura în care aceasta este principala cale de socializare a individului). Desigur, această echivalență semantică este doar parțială, fiecare din aceste procese avînd și caracteristici specifice. Astfel s-a conturat înțelegerea conceptului de aculturare ca proces de modificare a cunoștințelor și

(continuare la pag. 38)

OPTIMIZAREA PROCESULUI DE FORMARE A BAZELOR CONCEPȚIEI ȘTIINȚIFICE, REVOLUȚIONARE LA ELEVI

Dr. GHEORGHE BUNESCU, cercet. șt. I.C.P.P.
ADRIAN JIGA, insp. gen, M.E.I.
CONSTANTIN NICULESCU, cercet. șt., I.C.P.P.

Implicînd transformări profunde în toate domeniile vieții sociale, realizarea obiectivului strategic al politicii Partidului Comunist Român de ridicare a României la un stadiu superior de dezvoltare economico-socială impune noi exigențe activității politico-educative, în sensul determinării unei participări creatoare, libere și responsabile a tuturor oamenilor muncii la opera de revoluționare continuă a societății. Cunoașterea științifică a perspectivelor de dezvoltare socială și înțelegerea concordanței acestora cu interesele fundamentale ale oamenilor muncii — reprezentînd „forțe reale care au rol concret, educativ și orientativ în viața socială, în general, și în procesul de integrare în muncă, în special" [1] — presupune cultivarea tendinței de a pune pregătirea profesional-științifică în slujba colectivității, desfășurarea unui proces permanent de educație, care realizează unitar sarcinile pregătirii profesional-științifice și ale pregătirii politico-ideologice.

Cooperînd cu instituțiile învestite de societate cu funcții educative, școala are posibilitatea „de a integra mesajele transmise de aceste instituții într-o viziune unitară asupra culturii" [2] și de a potența resursele educative ale procesului de învățămînt în direcția formării concepției științifice, materialist-dialectice și istorice la elevi.

În cadrul acestui proces complex, permanent de educație un rol fundamental are **realizarea caracterului științific al sistemului de cunoștințe asimilat de elevi, obiectiv specific etapei de formare a bazelor concepției științifice despre lume și viață.** În acest sens, cercetarea pe care o prezentăm și-a centrat demersurile spre valorificarea resurselor formative ale procesului de învățămînt și activităților extradidactice, care se desfășoară în școala generală. După **specificarea obiectivelor pedagogice ale procesului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare la elevi** și cunoașterea modului în care ele se realizează în practica educațională [3], **s-au elaborat și experimentat unele modalități de valorificare a conținutului învățămîntului și activităților extradidactice în direcția realizării obiectivelor.** În elaborarea acestora am ținut seama de concluziile unor cercetări cu caracter **prospectiv,** care se referă la perspectivele omului în legătură cu progresul științei și care evidențiază că problema-cheie sub aspect metodologic este aceea a „corelării factorilor sociali și biologici ai dezvoltării omului" [4].

În acest context, demersurile experimentale și-au propus să demonstreze eficiența unor modalități de corelare a cunoștințelor în direcția realizării caracterului științific al **sistemului** de cunoștințe asimilat de elevi. În condițiile afirmării revoluției științifico-tehnice, ale dezvoltării conținutului învățămîntului

prin asimilarea metodelor și tehnicilor de activitate științifică și tehnică, se impune premisa **interdisciplinarității,** a corelării intra și interdisciplinare a cunoștințelor — potrivit logicii științei și logicii didactice — ca o modalitate de optimizare a procesului de învățămînt. Cercetări desfășurate la noi [5] au evidențiat că, pentru înțelegerea legăturilor dintre fenomene și procese, a relației dintre lumea vie și nevie, dintre om și natură, a legităților naturale și sociale, precum și pentru structurarea în continuare a unor categorii și principii ale filozofiei materialist-dialectice și istorice este necesară evidențierea implicațiilor mai generale, filozofice, ideologice și sociale ale proceselor din natură și societate cunoscute de elevi. Suportul înțelegerii interdependenței fenomenelor, a conexiunii acestora — adevărat „sîmbure" al dialecticii materialiste — îl constituie realizarea în mod constant a unor corelații între noțiunile, cunoștințele asimilate de elevi. Pe această cale se formează sistemul de cunoștințe al disciplinei științifice, sistemul de cunoștințe generale și esențiale și, în ultima instanță, se conștientizează sensurile proceselor, activităților și normelor pe care elevul este chemat să le practice în fiecare domeniu în mod unitar. Înțelegerea acestor sensuri este condiție sine qua non a unei angajări motivate, creatoare și responsabile. Deoarece strategiile deductive și experimentale constituie premise ale strategiei euristice specifice gîndirii filozofice [6], se impune procesului instructiv-educativ efortul constant al ridicării de la înțelegerea unor noțiuni, idei științifice (morale, artistice etc.) la deschiderea unor perspective de filozofare și de autentică filozofie. Gîndirea științifică se subordonează astfel criteriilor sociale ale cunoașterii și practicii: adevărul, binele, frumosul, dreptatea, libertatea.

Pentru practica educației se pot folosi ca modalități concrete de corelare intra și interdisciplinare a cunoștințelor **tabele sinoptice.** Pentru aceasta se pot selecta și corela noțiunile esențiale cu valoare de cunoaștere mai mare de la fiecare disciplină, prin raportare la unele categorii și principii ale filozofiei materialist-dialectice și istorice, la unele probleme cu caracter filozofic, ideologic sau politic. În mod deosebit se impune înțelegerea de către elevi a **unității materiale a lumii** (și în acest scop categoriile de materie, mișcare, spațiu, timp) a **dezvoltării și determinismului în natură și societate** (problema cauzalității și contradicțiilor, a legității, progresului social), precum și a **posibilității cunoașterii și transformării lumii** (rolul cunoașterii științifice în activitatea practică de îmbunătățire a calității vieții). Asemenea tabele sinoptice se pot elabora în funcție de nivelul de școlaritate, prin colaborarea cadrelor didactice de diferite specialități.

Metodologia elaborării tabelelor sinoptice impune: determinarea categoriilor, problemelor și principiilor filozofice ce pot fi abordate la nivelul de școlaritate respectiv, ținînd seama de particularitățile psihologice ale elevilor, de conținutul de învățămînt al programelor și manualelor; determinarea cunoștințelor, a „noțiunilor-cheie" cu valoarea mai mare de cunoaștere, care deschid spre orizonturi largi de înțelegere a lumii; corelarea noțiunilor selectate, în funcție de principiile didactice ale concentricității și linearității, precum și în funcție de programarea temelor, lecțiilor la colectivul respectiv de elevi.

Metodologia folosirii tabelelor sinoptice presupune: prezentarea scopurilor acestor tabele la începutul lecției sau în momentul folosirii lor; activitatea independentă, supravegheată a elevilor cu aceste tabele; se creează astfel posibilitatea reflexiei, a manifestării spiritului analitico-sintetic, a spiritului critic și creator; antrenarea elevilor la elaborarea sau completarea unor asemenea tabele sinoptice, ceea ce asigură o aplicare teoretică și practică a cunoștințelor, ridicarea la concretul logic (prin descoperirea și explicarea în contextul creat a noilor cunoștințe sau realități); se favorizează astfel formarea unor deprinderi de muncă științifică și a unor atitudini pozitive față de cunoaștere. Prezentăm, cu valoare de exemplu, **schița unui tabel sinoptic pentru înțelegerea principiului unității materiale a lumii.**

Problema principiului filozofiei materialist-dialectice	Noțiuni, cunoștințe esențiale cu valoare mare de cunoaștere				
	Fizica	Chimia	Biologia	Geografia	Istoria
Unitatea materială a lumii	corp cîmp electric cîmp magnetic energie	substanță atom	structura chimică a materiei vii nivele de organizare a materiei vii	caracteristici fizice ale organismelor cosmice	caracterul material al modului de producție

Modelul prezentat poate fi adaptat sau completat. Evidenţiind prin operaţiunile de analiză şi sinteză, ceea ce au comun şi diferit unele forme de existenţă ale materiei, profesorul poate conduce pe elevi spre înţelegerea faptului că materia nu se confundă cu nici una din formele ei concrete de manifestare şi că ea — sub toate formele ei — există independent de conştiinţă. Se mai poate preciza că fiecare formă de existenţă se manifestă independent de prezenţa instrumentului de probă, ca o posibilitate de a interacţiona cu alte forme de existenţă. Pentru înţelegerea principiului unităţii materiale a lumii se va evidenţia unitatea dintre lumea vie şi nevie (circuitul biochimic, geochimic, bio-geochimic, relaţiile dintre geosfere etc.), dintre natură şi societate (apariţia şi existenţa vieţii, evoluţia formelor de viaţă, rolul omului în raport cu natura şi raportul natură-societate).

Elaborarea şi folosirea unor astfel de tabele sinoptice poate constitui o premisă pentru realizarea în cadrul lecţiilor a obiectivului „caracterul ştiinţific al **sistemului** de cunoştinţe asimilat de elevi". În mod deosebit, asemenea corelaţii intra şi interdisciplinare pot fi realizate la lecţiile de sinteză, recapitulative. Dar, chiar şi anumite lecţii pe probleme delimitate, pot folosi această metodă. Astfel, la lecţia de ecologie „Circulaţia substanţelor chimice în biosferă", montată experimental *, s-au folosit cunoştinţele anterioare, cunoscute elevilor de la lecţiile: „Funcţiile frunzei" (Botanică), „Aparatul respirator şi respiraţia" (Zoologie), „Factorii care condiţionează răspîndirea plantelor şi animalelor" (Geografie), „Structura substanţei" (Fizica) şi „Carbonul şi compuşii săi anorganici" (Chimia). Integrarea în lecţie a acestor cunoştinţe s-a realizat prin folosirea unor procedee care să stimuleze gîndirea elevilor: experienţe care pun în evidenţă transpiraţia, respiraţia şi fotosinteza; întrebări deschise, relaţionale („Care este legătura dintre procesele care se desfăşoară în corpul unei plante şi biotopul în care ea trăieşte?", „Ce asemănare şi ce deosebire există între vilozitatea intestinală — unitatea funcţională a intestinului subţire — şi perişorul absorbant — unitatea funcţională a rădăcinii unor plante?"). La o lecţie de geografie „Vegetaţia, animalele şi solurile din ţara noastră", montată experimental ** s-au folosit cunoştinţele anterioare de la lecţiile: „Flora şi fauna Europei" (Geografie), „Varietatea plantelor şi importanţa lor", „Protecţia plantelor în R. S. România" (Botanică), „Răspîndirea animalelor pe glob, diversitatea animalelor, importanţa cunoaşterii animalelor", „Evoluţia animalelor nevertebrate şi vertebrate" (Zoologie), „Unitatea organismului cu mediul" (Ecologie), „Carbonul în natură" (Chimie). În acest scop, elevii au fost solicitaţi să răspundă la întrebări privind legătura dintre relief, climă şi răspîndirea vegetaţiei, să precizeze şi să localizeze pe hartă cele trei zone de vegetaţie din ţara noastră, să explice prezenţa diferitelor specii de plante şi animale pe diferite zone.

Pentru însuşirea unor asemenea cunoştinţe de către elevi are o importanţă deosebită diversificarea formelor de examinare, apreciere şi notare, prin introducerea unor tipuri noi de control, cum ar fi: formularea şi crearea de probleme de către elevi; lucrări trimestriale pe teme de sinteză, alese de elevi; referate, proiecte, lucrări practice; dezbateri sau observaţii tematice dirijate; lucrări de sinteză anuale (pentru clasele mai mari) [7].

*

Pentru procesul de formare a concepţiei ştiinţifice revoluţionare a elevilor este necesară **punerea în valoare a cunoştinţelor dobîndite în afara procesului de învăţămînt** şi integrarea lor în experienţa de viaţă a elevilor. În acest sens, se impune **orientarea şi structurarea tematicii cercurilor de aplicaţii ale elevilor pe etape relativ distincte**: a) etapa abordării unor probleme prin care se urmăreşte **sensibilizarea** elevilor, în mod special prin aspectele istorice ale luptei dintre adevăr şi credinţă, dintre ştiinţă şi religie; b) etapa abordării unor probleme prin care se urmăreşte formarea unor convingeri ştiinţifice prin realizarea **aplicării** teoretice şi practice a cunoştinţelor; c) etapa abordării unor probleme prin care se urmăreşte formarea unei atitudini revoluţionare, în mod special prin **evidenţierea implicaţiilor sociale sau ideologice** ale fenomenelor şi proceselor studiate. Pentru prima etapă se pot aborda probleme ca: lupta dintre ştiinţă şi religie în evul mediu, noi cuceriri ale ştiinţei care infirmă dogmele religioase etc. Pentru a doua etapă se pot aborda probleme privind: apariţia vieţii pe pămînt, omul şi mediul înconjurător etc. În sfîrşit, pentru a treia etapă, spre sfîrşitul ciclului gimnazial se pot aborda probleme ca: originile sociale şi gnoseologice ale religiei, poziţia partidului şi statului nostru faţă de religie. Desigur, aceste etape sînt relativ distincte, într-o unitate şi continuitate firească. Nu este firesc însă a solicita elevii să explice originile religiei înainte de a le explica acestora originea şi esenţa vieţii, relaţiile

* Mulţumim şi pe această cale tovarăşilor: prof. Valentina Ioniţă, prof. Eugenia Turcilă (Şcoala generală nr.2, Galaţi), prof. Margareta Berceanu, prof. Marin Drăgan (Şcoala generală nr.3, Ghermăneşti -Snagov, jud. Ilfov).

** Mulţumim şi pe această cale tovarăşilor: prof. Constanţa Iordache, prof. Gheorghe Stroe (Şcoala generală nr.3 Găeşti, jud. Dîmboviţa)

omului cu mediul său natural şi social, lupta acestuia pentru realizarea aspiraţiilor de progres material, spiritual şi social.

Deoarece concepţia ştiinţifică are un rol tot mai important în înţelegerea aspectelor sociale şi morale ale dezvoltării societăţii, se cere **stimulat spiritul critic al elevilor,** discernămîntul cu privire la fenomenele socio-culturale şi socio-morale. În acest sens, se pot folosi jocurile de rol şi studiile de caz, ca metode active, eficiente, care dezvoltă optimismul, încrederea în capacităţile umane de cunoaştere. De asemenea, se pot dezbate probleme ale umanismului societăţii noastre, valorile specifice moralei comuniste, în opoziţie cu neîncrederea în capacităţile omului pe care o propagă morala religioasă. Trebuie **subliniată clar superioritatea atitudinii ştiinţifice, revoluţionare,** atît în planul practicii sociale, cît şi în planul experienţei de viaţă individuale. Ca o metodă deosebită se poate folosi evidenţierea deosebirii dintre norma ideală şi obiceiul practicat, cu exemplificări privind activitatea profesională, specifică elevilor şi viitorilor absolvenţi ; mai ales normele deontologice se impun dezbătute în scopul formării conştiinţei profesionale şi morale a viitorului absolvent.

Un rol deosebit în procesul de formare a concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă îl are activitatea desfăşurată la **punctele de documentare politico-ideologică din şcoli.** Orientîndu-şi tematica potrivit planului de activitate al organizaţiei de partid, U.T.C. şi pionieri din şcoală, punctul de documentare politico-ideologică trebuie să valorifice şi să dezvolte cunoştinţele de care dispun elevii, în cadrul consultaţiilor, dezbaterilor şi expunerilor organizate. Astfel, într-o dezbatere pe probleme ale educaţiei juridice este eficient să se sublinieze temeiurile sociale şi morale ale unor legi şi **să se evidenţieze dificultăţile care pot apărea în aplicarea consecventă a normelor de comportare în societate.** Trebuie stimulată metoda răspunsurilor la întrebările puse de elevi, inclusiv pe probleme socio-morale ; răspunsurile cadrelor didactice, ale altor specialişti trebuie să conducă spre înţelegerea relaţiei dintre societate — ştiinţă — religie — morală — civilizaţie.

De o mare importanţă este, în educarea elevilor mai mari, trecerea de la **măsuri reglatoare** ale acţiunilor educatorilor (sancţiuni pozitive şi negative, aprobare sau mustrare) la **măsuri orientative ale acţiunii,** care se transformă în autoeducaţie, cum ar fi preluarea şi dezvoltarea normelor morale, influenţa exemplelor şi orientarea spre idealuri, însuşirea scopurilor emoţional active [8].

Potrivit **programului de măsuri pentru îmbunătăţirea activităţii de educare materialist-ştiinţifică a elevilor şi studenţilor** elaborat de Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, conducerile şcolilor vor analiza periodic conţinutul ideologic şi educativ al lecţiilor, al activităţilor de dirigenţie şi al activităţilor extradidactice, prin prisma contribuţiei acestora la educaţia materialist-ştiinţifică. De asemenea, se pot organiza în cadrul catedrelor, consiliilor profesorale, dezbateri pe probleme metodico-pedagogice, evidenţiindu-se căi, mijloace specifice în activitatea de educare ştiinţifică a tinerilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. **GH. BERESCU, Conştiinţa politică şi procesul integrării în muncă,** vol., „Conştiinţă socialistă şi participare socială" (Coordonator: Constantin Potîngă, Vasile Popescu), Ed. Acad. R.S.R., Bucureşti, 1977, p. 27

2. **V. POPEANGĂ, „Şcoala şi mesajele educative extradidactice,** „Revista de pedagogie", Buc. 1977, nr. 10, p.7.

3. vezi studiul colectiv **Finalităţi ale procesului de formare a bazelor concepţiei ştiinţifice, revoluţionare la elevi,** „Revista de pedagogie„, Buc. 1977, nr. 10, p. 16—19.

4. **I.T.FROLOV, Progresul ştiinţei şi viitorul omului,** Ed. politică, Bucureşti, 1977, p.46.

5. **STELA POPESCU, VALDEMAR POPA, REA SILVIA BĂRBULEANU, Formarea unor noţiuni de filozofie la elevii din liceu** (sub. red. Vasile Bunescu), Ed. didactică şi pedagogică, Buc. 1967

6. vezi **J. PIAGET, Înţelepciunea şi iluziile filozofiei,** Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1970.

7. **V. RADULIAN, Unele probleme ale prevenirii, diminuării şi înlăturării rămînerii în urmă la învăţătură,** vol. „Lichidarea şi combaterea repetenţiei" (coordonator: Virgiliu Radulian), Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 49.

8. **H. LOWE, Introducere în psihologia învăţării la adulţi,** Ed. didactică şi pedagogică, Buc. 1978, p. 85.

RELAȚII ALE NIVELULUI DE ASPIRAȚIE CU NIVELUL DE PERFORMANȚĂ LA ELEVI

Lector dr. ELENA POTORAC
UNIVERSITATEA DIN GALAȚI

Nivelul de aspirație este o variabilă importantă a randamentului școlar. Implicînd o angajare personală, nivelul de aspirație poate regla efortul depus în activitate; el poate influența capacitățile și aptitudinile elevului. determinîndu-le să lucreze după parametrii lor minimali sau maximali. În această lumină, putem considera că realizările elevului nu derivă numai din posibilitățile lui, ci sînt mijlocite și de aspirații. Se constată că, atunci cînd nivelul de aspirație este scăzut, scade și performanța în muncă, elevul lucrînd sub posibilități. În acest caz, asistăm la ceea ce se numește „subrealizare" școlară. Se poate întîmpla și invers: nivelul de aspirație să fie mult mai înalt decît capacitățile și să determine o „suprarealizare" școlară, elevul pretinzînd mai mult decît poate realiza, situație ce duce la nemulțumiri față de aprecierile formulate în legătură cu rezultatele sale.

Relațiile dintre nivelul de aspirație și nivelul de performanță sînt variate, ele cuprinzînd un larg registru de corelații, de la concordanța dintre nivelul de aspirație și nivelul de realizare pînă la una sau cealaltă din cele două tendințe opuse prezentate mai sus. Această varietate generează grade diverse de mobilizare la învățătură, determinîndu-i pe elevi să depună un efort mai mare sau mai mic și influențează, prin urmare, în mod diferit procesul de autoreglare a efortului depus de elev în activitatea școlară. Dat fiind importanța acestor probleme pentru activitatea de învățare, educatorii trebuie să cunoască tendințele de grupare ale elevilor, în funcție de corelațiile ce se stabilesc între aspirațiile și performanțele acestora. Astfel de aspecte pot fi surprinse atît pe baza observațiilor zilnice la clasă, cît și prin intermediul unor probe experimentale relativ simple.

Pentru a surprinde tendințele de grupare ale elevilor în funcție de relațiile dintre nivelul de aspirație și nivelul de performanță, am folosit o variantă a unei probe de performanță, care a cuprins serii de calcule aritmetice simple. Subiecții (57 elevi de vîrstă școlară mijlocie — clasa a VII-a și 43 elevi de vîrstă școlară mare — anul III) au primit cîte un set de șapte foi, fiecare foaie (probă) conținînd cîte 40 de scăderi. Timpul rezervat pentru fiecare probă a fost de 5 minute, în total 35 de minute pentru cele șapte probe. Elevii au fost instruiți să lucreze repede și cu precizie, căutînd să rezolve un număr cît mai mare de calcule. După epuizarea timpului rezervat fiecărei probe li s-a cerut elevilor să noteze numărul scăderilor pe care le-au rezolvat (nivelul de performanță) și numărul celor pe care credeau că le vor rezolva în proba următoare (estimarea nivelului performanței viitoare).

Structura strategică a probelor folosite pune în evidență elementele obiective și subiective ce se înfruntă în cadrul rezolvării lor: pe de o parte, cunoștințele, deprinderile și în genere posibilitățile reale, obiectivate prin performanță, iar pe de altă parte, imaginea pe care elevul și-o face despre ele și care poate fi dedusă din scopurile, aspirațiile sale. Deci, confruntarea are loc între ceea ce vrea și ceea ce poate, între aspirații și posibilități.

Analiza datelor obținute în cadrul experimentului relevă faptul că, odată cu repetarea probelor, distanța dintre nivelul de aspirație și cel al noii performanțe (diferența de realizare) tinde să diminueze, ca urmare a ajustării progresive a subiectului în raport cu sarcina. Cunoașterea performanței la sfîrșitul fiecărei probe corectează treptat distanța dintre acțiunea efectuată și cea intenționată, dintre performanță și aspirație, printr-o structură mai bine adaptată. Dar acest

echilibru dintre aspirație și performanță este totuși relativ și instabil, deoarece aspirația este un fenomen dinamic ce nu încetează să acționeze, atunci cînd un rezultat scontat a fost sau este pe cale de a fi atins. Așa cum arată V. Pavelcu, „aspirațiile omului nu se îndreaptă atît spre regăsirea echilibrului trecut sau menținerea celui realizat, ci în căutarea modurilor **noi** și **superioare** de echilibru" [1]. Astfel se explică faptul că, în majoritatea cazurilor, elevii își propun ca scop nou un rezultat care depășește performanța obținută în încercarea precedentă, fapt ce imprimă linia ascendentă a nivelului de aspirație odată cu repetarea probelor de tipul celor folosite în experimentul de față (cf. **fig. 1**).

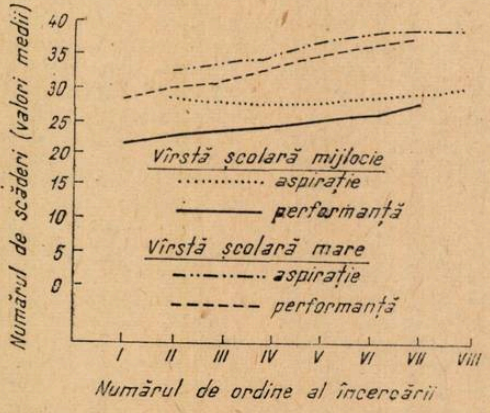


Fig. 1

Dacă cele prezentate mai sus dau doar o imagine de ansamblu asupra relațiilor stabilite pe parcursul probelor între nivelul de aspirație și nivelul de performanță, analiza individuală a cazurilor permite surprinderea unor categorii ce se conturează în funcție de distanța dintre aceste două variabile ale personalității, distanță ce constituie măsura de bază în analiza nivelului de aspirație. În funcție de mărimea diferențelor dintre nivelul de aspirație și nivelul performanței anterioare (diferența de scop *), reacțiile elevilor incluși în experiment permit gruparea aproximativă a acestora în patru categorii.

1. Elevi al căror nivel de aspirație este plasat mult mai sus față de nivelul performanței anterioare (grup cu diferență de scop înalt pozitivă). În această categorie se includ **33%** din totalul subiecților. Ei își stabilesc, în mod frecvent, un nivel de aspirație care este mult mai înalt față de nivelul lor de realizare și mențin acest nivel ridicat, chiar dacă performanța lor nu se apropie niciodată perfect de el. Dacă performanța s-ar apropia de nivelul de aspirație, acesta din urmă este imediat ridicat, așa că o distanță accentuată continuă să fie prezentă între aspirații și performanțe. Conduita acestor subiecți lasă să se întrevadă că ei nu simt niciodată că execută sarcina destul de bine, la un nivel destul de ridicat, lasă să se întrezărească tendința lor intensă de autodepășire, de supraapreciere a forțelor.

2. Elevi al căror nivel de aspirație este fixat puțin mai sus decît nivelul performanței (grup cu diferență de scop ușor pozitivă). Ei reprezintă **44%** din lotul investigat. În general, elevii care aparțin acestui grup au o comportare adecvată, în sensul că ei stabilesc un nivel de aspirație care este ușor deasupra nivelului de performanță și îl înalță treptat, lăsînd să se întrevadă astfel dorința de îmbunătățire a rezultatelor. Conduita lor seamănă oarecum cu secvența următoare: ei plasează scopurile la o distanță mică deasupra performanței lor trecute, urmată de activitatea susținut îndreptată spre aceste scopuri; dacă un scop este atins, unul nou este așezat puțin mai sus și procesul este repetat; dacă, pe de altă parte, scopul nu este atins după una sau două încercări, poziția scopului este reglată în jos și activitatea îndreptată spre noul scop.

3. Elevi al căror nivel de aspirație este plasat deseori mai jos de nivelul performanței anterioare (grup cu diferență de scop negativă). Aceștia înregistrează **9%** din totalul celor cercetați. Atunci cînd acest fenomen apare freevent, denotă o atitudine de prudență sporită din partea subiectului, un nivel mai scăzut de angajare în comparație cu realizarea anterioară. Pentru a fi pe o poziție mai sigură, ei își propun scopuri mai joase, care le apar mai sigur de îndeplinit. Dar, dacă acești subiecți coboară nivelul de aspirație, dacă reduc pretențiile, ei nu mai sînt suficient de activi; în astfel de cazuri apare uneori fenomenul de diminuare a mobilizării resurselor energetice, a unei atitudini de participare pasivă la activitate, manifestată prin depunerea efortului minim necesar pentru îndeplinirea sarcinii. Formele de conduită care-i caracterizează pe subiecții din acest grup sînt întîlnite mai frecvent la persoanele care manifestă lipsă de încredere în forțele proprii, înclinate către atitudini de subapreciere și de prudență la confruntarea cu situațiile dificile sau implicînd riscuri.

Dacă transpunem observațiile de mai sus la atitudinea elevilor față de învăță-

1. V. PAVELCU, **Din viața sentimentelor**, București, Ed. enciclopedică română, 1969, p. 98.

* Diferența de scop este diferența dintre nivelul de aspirație relativ la o probă și nivelul de performanță al probei precedente. Ea este pozitivă cînd nivelul de aspirație este deasupra nivelului de performanță, negativă cînd este dedesupt și staționară cînd subiectul își adaptează nivelul de aspirație la nivelul de performanță.

tură, putem afirma că rezultatele şcolare scăzute ale unor elevi se datoresc aspiraţiilor lor reduse, care le determină o slabă mobilizare a forţelor, făcîndu-i să se mulţumească cu performanţe minime. Unele cercetări au arătat, de fapt, că existenţa unor elevi mediocri şi slabi se explică, în parte, prin nivelul scăzut de pretenţie al elevilor în cauză, lipsa aptitudinilor nejustificînd decît numai la unii şi numai parţial performanţele lor slabe. În această lumină, performanţa şcolară este dependentă, în mare măsură, de înălţimea nivelului de aspiraţie. Elevul care pretinde mai mult de la sine, care aspiră spre realizări superioare la învăţătură este mai intens stimulat în atingerea ţelurilor propuse decît unul cu aspiraţii scăzute. Aceasta s-ar explica prin faptul că şcolarul care îşi înalţă pretenţiile se aşteaptă, de obicei, la performanţe mai mari, iar această situaţie are, în majoritatea cazurilor, un efect activizator întrucît îl determină să-şi mobilizeze energia pentru a atinge scopurile propuse. Prin forţa lor energizantă, aspiraţiile pot influenţa astfel calitatea şi nivelul activităţii desfăşurate, ele pot constitui un factor de optimizare a performanţei, aspect confirmat şi de rezultatele obţinute în experimentul pe care-l analizăm. Astfel, elevii care şi-au stabilit scopuri mai înalte au înregistrat performanţe mai ridicate, comparativ cu cei ce şi-au fixat scopuri mai scăzute. Nivelul de aspiraţie poate fi considerat, de fapt, drept o premisă a acţiunilor eficiente: „cel ce pretinde mult de la ceea ce face, obţine mult" [2].

4. Elevi al căror nivel de aspiraţie oscilează în mod evident deasupra şi sub linia de performanţă (grup mixt, cu diferenţe de scop pozitive şi negative aproximativ în aceeaşi măsură). Acest grup, caracterizat prin inconsistenţa şi eterogenitatea reacţiilor, însumează 14% din totalul subiecţilor. S-ar părea că unele persoane calificate în general ca nehotărîte, ezitante, caracterizate printr-o variabilitate mare în nivelurile lor de aspiraţie, se includ în acest grup.

Pe baza comparării lor, grupul cel mai apropiat de conduita optimă poate fi considerat acela format din elevii al căror nivel de aspiraţie este fixat puţin mai sus decît nivelul performanţei anterioare (grupul al doilea), caracterizat prin tendinţe constante de autodepăşire, soldate cu ameliorarea treptată a realizărilor. Pentru astfel de elevi viitorul promite puţin mai mult decît a oferit trecutul, atitudinea lor este un semn al acceptării de sine şi al încrederii în sine. De fapt, poate fi considerată optimă distanţa medie dintre aspiraţie şi performanţă. Această distanţă nu trebuie să fie „nici nulă sau excesiv de mică, încît să ducă la stagnare, apatie, blazare, autoîmpăcare şi nici excesiv de mare, încît să ducă la o mişcare în gol, la fenomene de supra sau subestimare şi la complexe de inferioritate dezarmante" [3]. Din punctul de vedere al problemei discutate, deficitare sînt mai ales conduitele elevilor încadraţi în primul şi al treilea grup, conduite ce reprezintă tendinţe opuse şi solicită, prin urmare, intervenţii educative diferenţiate.

În cazul constatării unui nivel de aspiraţie care depăşeşte mult capacităţile elevului trebuie să se vadă, înainte de toate, dacă nu există posibilitatea producerii unei schimbări favorabile în cadrul posibilităţilor personale, realizată printr-o mai bună pregătire, stăpînirea unor cunoştinţe şi deprinderi suplimentare, deci prin formarea sau îmbunătăţirea capacităţilor proprii. Dacă nu este posibilă dezvoltarea capacităţilor personale, care să facă faţă nivelului ridicat al aspiraţiei, se impune adaptarea nivelului de aspiraţie la posibilităţile personale. În această acţiune de optimizare a distanţei dintre aspiraţii şi posibilităţi un rol important îl are sporirea gradului de realism al nivelului de aspiraţie, aspect ce se poate obţine, pe de o parte, prin aprecierea cît mai obiectivă a capacităţii elevului, pentru a contribui astfel la stabilirea unei corelaţii juste între aspiraţiile şi posibilităţile lui reale, iar pe de altă parte, prin antrenarea sistematică a elevilor într-o cunoaştere de sine cît mai obiectivă, care să aibă drept efect adaptarea aspiraţiilor la capacităţi şi a acestora din urmă la aspiraţii *.

În cazul unui nivel de aspiraţie prea scăzut intervine necesitatea ridicării acestuia, deoarece aspiraţiile joase nu antrenează în mod corespunzător posibilităţile elevului, ceea ce atrage după sine pierderi personale şi sociale şi provoacă apariţia unor stări de nemulţumire pe fondul lipsei sentimentului de satisfacţie faţă de rezultatele obţinute în activitate. Pentru elevii care au un nivel de aspiraţie scăzut, generat de lipsa încrederii în forţele proprii, trebuie folosit în special efectul stimulator al aprecierii pozitive. Încurajînd elevul trebuie să-l ajutăm să se ridice treptat la performanţe mai înalte. Succesul va contribui la ridicarea treptată a rezultatelor, îi va întări încrederea în sine, aspect ce are un rol deosebit în activitatea şcolară. Educatorii trebuie să-i încurajeze pe elevii lipsiţi de încredere, chiar şi pentru performanţe şcolare mai slabe, pentru a contribui astfel la ameliorarea treptată a rezultatelor. Dacă profesorul cunoaşte

2. P. POPESCU-NEVEANU, Personalitatea şi cunoaşterea ei, Bucureşti, Ed. militară, 1969, p. 156.

3. M. GOLU, A. DICU, Introducere în psihologie, Bucureşti, Ed. ştiinţifică, 1972, p. 120.

* Unele căi de autocunoaştere a elevilor sînt prezentate în articolul „Aspecte ale relaţiei dintre nivelul de aspiraţie, autoapreciere şi aprecierea obiectivă", publicat în „Revista de pedagogie", nr. 3/1977.

valoarea încurajării, „el nu se va feri chiar de o ușoară supraestimare a rezultatelor elevului ; va aprecia pe elev mai mult decît merită, spre a-l face să merite pe deplin aprecierea făcută, adică să se ridice la nivelul acesteia. Procesul este simplu : lauda, succesul se repercutează pozitiv asupra randamentului, iar acesta din urmă sporește lauda, care va ridica astfel, prin efectul ei, nivelul randamentului ș.a.m.d." [4]. În astfel de situații avem de a face cu o spirală ascendentă, cu tendință de ridicare a nivelului calitativ : aprecierea făcută de profesor asupra rezultatelor elevului devine, la rîndul ei, cauza îmbunătățirii în viitor a performanței elevului respectiv.

Uneori nivelul de aspirație scăzut al elevilor se poate datora unor idei preconcepute cu care pornesc la activitate în legătură cu țelurile pe care le pot atinge, iar în momentul în care bănuiesc că au ajuns la nivelul dinainte propus nu-l mai ridică, deși capacitățile le permit atingerea unui rezultat superior. Ei nu pretind, nu luptă pentru mai mult, unii dintre ei manifestă chiar o oarecare indiferență față de progresul în munca școlară. În astfel de situații se impune preocuparea constantă pentru stimularea dorinței elevilor spre autodepășire. Nu întîmplător „Codul etic al pionierului" include principiul „de la fiecare după puterile sale, dar mereu mai mult și mai bine, depășindu-se neîntrerupt pe sine". Educatorii trebuie să țină seama de faptul că tendința elevilor de a aspira la obținerea unei performanțe mai bune și la optimizarea statutului trebuie să se impună în fața tendinței de stagnare la o stare dată.

*

Analiza comparativă a datelor statistice, ca și a graficelor individuale de evoluție a aspirației și a performanței pe parcursul probelor pune în evidență, în afara tendințelor de grupare a elevilor în categoriile amintite, o serie de deosebiri de vîrstă, sex, precum și numeroase deosebiri individuale. Astfel, se remarcă un grad mai mare de realism la elevii de vîrstă școlară mare, un nivel de aspirație mai apropiat de performanțele anterioare, ca și de realizările ulterioare, în comparație cu nivelul de aspirație mai puțin realist al elevilor de vîrstă școlară mijlocie, la care diferențele de scop și cele de realizare sînt mai accentuate. Rezultă că maturitatea nivelului de aspirație se mărește cu vîrsta, pregătirea școlară, ca și experiența de viață contribuind — la o vîrstă mai mare — la o atitudine mai prudentă în înfruntarea situației noi (aspect ce rezultă din diferența de scop la prima încercare) și mai realistă, mai adecvată cu performanțele, în probele succesive (vezi fig. 1).

Analiza distanței dintre aspirații și performanțe relevă și unele deosebiri în conduita celor două sexe. Băieții își fixează deseori scopuri mai ridicate, care depășesc performanțele lor anterioare. Ca rezultat, la ei se observă o discrepanță mai mare între realizări și aspirații decît la fete, în special tendința spre diferențe de scop înalt-pozitive, ceea ce imprimă comportării acestora o tendință de supraapreciere. În schimb, fetele își fixează adesea aspirațiile mai aproape de performanțe, motiv pentru care nivelul lor de aspirație apare mai scăzut decît al băieților și cu diferențe de scop mai joase. Înclinăm să vedem în aceste diferențe un fenomen de psihologie socială mai curînd decît deosebiri naturale.

Datele obținute pun în evidență multiple diferențe individuale de raportare a aspirațiilor la performanțe. Dacă unii elevi dovedesc o mai mare flexibilitate în reglarea scopurilor în funcție de nivelul realizărilor și își adaptează progresiv aspirațiile la performanță, căutînd să „țină picioarele pe pămînt", alții mențin nivele de aspirație distanțate față de posibilități, dovedind tendințe de supra sau subestimare, rigiditate în adaptarea progresivă, lipsă de suplețe în reglarea nivelului de aspirație pe baza performanțelor ce se succed. Astfel de conduite pot da indicații interesante asupra gradului mai mult sau mai puțin ridicat de realism în aprecierea propriilor posibilități, asupra modului în care elevul ia în considerare performanța anterioară în vederea stabilirii nivelului de aspirație pentru performanța următoare. În general, nivelul de aspirație realist este flexibil și sensibil la schimbările în performanță, el nu variază mult de la aceasta, pe cînd nivelul de aspirație nerealist este insensibil la influențele realității, discrepanța dintre performanța trecută și stabilirea noului nivel de aspirație (diferența de scop) este mare.

În ansamblu, reacțiile elevilor cercetați prezintă un aspect diferențial evident. Educatorul trebuie să cunoască tendințele elevilor săi de raportare a nivelului de aspirație la nivelul de performanță, distanța dintre acestea și să contribuie la realizarea unui acord dinamic între aspirațiile și posibilitățile acestora.

4. V. PAVELCU, **Invitație la cunoașterea de sine**, București, Ed. științifică, 1970, p. 102.

FORMAREA ȘI SCHIMBAREA ATITUDINII PREADOLESCENȚILOR FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂTURĂ

ANDREI BARNA, DUMITRU VRABIE

Atitudinea este o dimensiune a personalității, care se dobîndește prin educație și experiență personală, putînd fi supusă unor schimbări dirijate[1]. Plecînd de la aceste considerații, am întreprins o cercetare, prin care am urmărit formarea la preadolescenți a unei atitudini pozitive față de învățătură și activitatea școlară în general. Cercetarea a cuprins două etape: una constatativă și alta experimentală. În etapa constatativă ne-am propus să determinăm nivelul atitudinii preadolescenților față de învățătură la obiectele: limba română și fizica. Pentru aceasta am introdus subiecții în diferite situații conflictuale, la care puteau reacționa diferit. Odată cu situațiile conflictuale am prezentat elevilor și variantele posibile ale răspunsului, fiecare indicînd nivelul scăzut, mediu sau înalt al atitudinii față de activitatea școlară.

Redăm mai jos două situații conflictuale, în forma în care au fost folosite de noi: a) Ai aflat că vei fi ascultat la fizică abia peste 15 zile; cum vei proceda? Vei învăța lecțiile zilnic, vei învăța numai cu 3—4 zile înainte de a fi ascultat, sau vei învăța numai cînd știi că vei fi ascultat? Dar dacă ar fi vorba de un alt obiect, de exemplu limba română, cum ai proceda? b) Părinții tăi se pregătesc să plece într-o excursie de o zi și vor să te ia cu ei; știind că în ziua respectivă ai o lecție la limba română foartea grea, pe care n-ai s-o poți învăța singur, cum ai proceda? Renunți la excursie și te duci la școală, vei sta pe gînduri, neștiind ce hotărîre să iei, sau te duci în excursie? Cum ai proceda dacă în ziua respectivă ai avea o lecție foarte grea la fizică?

Am elaborat în total 22 asemenea situații conflictuale; 10 au fost folosite în pre-test, iar restul în post-test. Experimentul s-a desfășurat în mod individual. După ce elevul indica forma de reacție, i se cerea să explice de ce ar proceda astfel. Aceasta ne-a permis să punem în evidență motivele acțiunii elevului. Prelucrarea materialului a scos în evidență faptul că nu există o concordanță totală între reacția elevului la situațiile conflictuale și motivarea acțiunii. În multe cazuri elevul alege forma de reacție care indică nivelul înalt al atitudinii față de învățătură, iar după felul cum motivează alegerea făcută, are o atitudine de nivel mediu sau chiar scăzut față de munca școlară. Răspunzînd la o situație conflictuală, un subiect arată că își pregătește zilnic lecțiile, ceea ce corespunde nivelului înalt al atitudinii față de învățătură. Această acțiune este motivată însă prin frica de pedeapsă și nu prin interesul față de învățătură. O asemenea neconcordanță am întîlnit-o mai ales la elevii cu un nivel scăzut al atitudinii față de învățătură.

În scopul reducerii discordanțelor amintite au fost create cîteva situații conflictuale reale, asemănătoare celor descrise mai sus, elevii fiind puși să reacționeze în mod practic. Iată un exemplu de o astfel de situație, pe care ne-a oferit-o chiar practica școlară. Fiind bolnavă, profesoara de lb. română nu a venit într-o zi la școală; directorul intră în clasă și anunță acest lucru, arătînd că elevii care doresc pot să meargă la aceeași lecție la o clasă paralelă. Ceilalți pot să rămînă în clasă să învețe, sau să meargă pe terenul de sport. Astfel de situații conflictuale reale au mai fost create în legătură cu repartizarea unor teme la alegere de complexitate diferită și recomandarea unor surse de cunoștințe suplimentare. Spre deosebire de situațiile conflictuale teoretice, situațiile conflictuale reale permit o verificare mai obiectivă a atitudinii elevilor față de învățătură. În cazul situațiilor conflictuale reale concordanța nivelului atitudinii elevului față de învățătură, stabilită pe baza reacției lui, pe de o parte și motivarea reacției, pe de altă parte, este mult mai frecventă (87% față de 65% cît era în cazul situațiilor conflictuale teoretice.)

Ținînd seama de caracterul extrem de complex al atitudinilor, am corelat datele obținute prin situațiile conflictuale (teoretice și practice) cu răspunsurile date de elevi la o serie de întrebări, cum ar fi: 1) Arată obiectele la care: a) înveți cu mare plăcere; b) îți place mai puțin să înveți; c) nu-ți place să înveți; 2) Dacă ar trebui să înveți numai la

1. Vezi: **DUMITRU VRABIE, Caracteristicile și dimensiunile psihosociale ale atitudinii**, în „Revista de psihologie", nr. 3/1975.

unele obiecte, la care din ele a-i învăța ? ș.a., și cu rezultatele unei probe speciale în cadrul căreia elevilor li s-a cerut să facă un orar pentru clasa lor, în care să treacă numai obiectele pe care doresc să le învețe, indicînd la fiecare obiect atîtea ore cîte cred că le sînt necesare, să motiveze și să argumenteze răspunsul dat. De asemenea, s-a ținut seama de răspunsurile date de elevi la lecții, de întrebările pe care le pun, de reacția la temele cu caracter creator, de preocupările extrașcolare aferente celor două obiecte (lectură, participarea la cercuri, la concursuri, serate etc.). Corelarea tuturor acestor date s-a dovedit deosebit de eficientă mai ales în acele cazuri, în care rezultatele obținute prin situațiile conflictuale au fost contradictorii.

Datele colectate prin procedeele amintite au fost centralizate în tabele speciale făcute pe clase, stabilindu-se pe baza lor nivelul atitudinii elevilor față de învățătură (înalt, mediu, scăzut) pentru fiecare din cele două obiecte : limba română și fizică. Materialul de care dispunem ne arată că mai mult de jumătate din totalul elevilor cu nivelul scăzut față de activitatea școlară reprezintă 26%, iar al celor cu atitudine de nivel înalt 20%. Diferențele între clase ca și între obiecte nu depășesc 3—4%.

Concluzia generală care se degajă din datele cercetării noastre constă în aceea că majoritatea preadolescenților au o atitudine de nivel mediu față de învățătură. Toți acești elevi, ca și cei cu atitudine scăzută, învață din motive externe, din simțul datoriei și din obligație, din convingerea că fără o bună pregătire nu-și vor putea realiza proiectele de viitor. Or, se știe că „...dacă elevul nu-și găsește automat întărirea în cunoașterea însăși, el încetează de a lucra și subprodusele aversive ale eșecului se accentuează" [2].

Prelucrarea materialului ne-a permis să dezvăluim și cauzele care explică nivelul mediu și scăzut al atitudinii elevilor față de învățătură. Cele mai frecvente dintre ele se referă la : neînțelegerea semnificației sociale și personale a cunoștințelor predate și mai ales la nestăpînirea procedeelor raționale de a învăța și de a-și organiza activitatea școlară în mod eficient.

Pornind de la constatările făcute în pre-test, am elaborat un sistem de măsuri instructiv-educative, menite să ducă la ridicarea nivelului atitudinii elevilor la învățătură la cele două obiecte. Sistemul de măsuri a cuprins relevarea în procesul de învățămînt a importanței teoretice și practice a cunoștințelor, activizarea elevului în cadrul lecțiilor, prin creșterea ponderii muncii independente și mai ales prin crearea și soluționarea unor situații-problemă, familiarizarea preadolescenților cu procedee raționale de învățare și organizare eficientă a activității școlare.

În vederea dezvoltării în fața elevilor a rolului și semnificației cunoștințelor, am exercitat atît o influență directă asupra lor prin convorbiri (colective și individuale) recomandări, sfaturi, cît și prin mijloace indirecte, prezentîndu-le exemple din viața și din laboratorul de creație a unor personalități de seamă — scriitori, oameni de știință și cultură etc. Cu diferite prilejuri (lecții, ore de dirigenție, concursuri, adunări U.T.C. și de pionieri) elevii au fost familiarizați cu maxime, cugetări, proverbe, zicători, care subliniază rolul cunoștințelor în viața omului contemporan. Așa, de exemplu, în predarea propoziției subordonate completive directe la clasa a VIII-a am folosit ca exemple (care au fost în prealabil comentate cu elevii) proverbele : „Ce înveți la tinerețe, aceea știi la bătrînețe" ; „Nimeni nu poate să zică acum le știu pe toate", „Ce poți face astăzi nu lăsa pe mîine" ; iar în predarea propoziției subordonate subiective, preadolescenții au analizat următoarele exemple : „Cine știe mai mult, crede mai puțin", „Cine întreabă, nu greșește". De asemenea, vorbind elevilor despre raportul de coordonare în frază am analizat proverbul „Rădăcinile învățăturii sînt amare, dar roadele ei sînt dulci". Toate aceste exemple au fost analizate nu numai din punct de vedere gramatical, ci și sub aspectul învățămintelor ce se degajă din conținutul lor. Astfel, analizînd proverbul „Cine știe carte are patru ochi", am arătat că acest proverb trebuie înțeles astăzi în sensul contemporan, subliniat cu pregnanță de sociologul american Alwin Toffler, și anume, că analfabetul de astăzi și mai ales de mîine nu mai este acela care nu știe să citească, ci acela care nu știe să învețe.

O atenție deosebită în cadrul experimentului nostru am acordat activizării elevilor în procesul lecțiilor și activităților extrașcoalre. Aceasta s-a realizat prin folosirea diferitelor forme de muncă independentă și îndeosebi a orientărilor noi în didactică (problematizare, învățarea prin descoperire ș.a.). Am pornit de la ideea că soluționarea cu succes a situațiilor problemă contribuie la formarea unei atitudini emoționale pozitive față de activitatea de învățare. Sentimentul satisfacției provocat de soluționarea problemelor de cunoaștere, așa cum remarcă V. Okon, pune bazele transformării activității de învățare dintr-un proces neutru pentru elev, într-unul cu o semnificație reală pentru viața lui.

Pentru a-i familiariza treptat pe elevi cu noile forme de activitate, le-am prezentat mai întîi situații-probleme izolate, încadrate în lecții realizate prin metode tradiționale. Astfel, la prima lec-

2. SKINNER F.B., *Revoluția științifică a învățămîntului*, E.D.P., Buc. 1971, p. 138.

ție de fizică din clasa a VII-a profesorul a pus în fața clasei următoarele întrebări problemă : De ce este necesar să legăm roata din spate a carului, cînd acesta coboară panta ? De ce avionul cu elice poate zbura numai în aer, iar cel cu reacție în aer și în vid ? De ce se unge arcușul cu sacîz, înainte de a cînta cu el la vioară ? Căutînd răspunsul la aceste întrebări, elevii au putut să-și dea seama că noțiunile de mecanică au o largă aplicabilitate în viața cotidiană. În același timp, exprimarea diferitelor puncte de vedere și confruntarea opiniilor a constituit un exercițiu pentru soluționarea unor situații-problemă mai complexe. După mai multe asemenea exerciții elevii au fost antrenați la soluționarea unor sisteme de astfel de probleme de cunoaștere. În unele cazuri soluționarea situațiilor-problemă s-a îmbinat cu elemente de învățare prin descoperire. Așa, de exemplu, la lecția cu tema „Microscopul optic" în fața clasei a fost pusă următoarea problemă : „Cum se pot obține imagini foarte mari ale unor obiecte foarte mici" ? După ce, prin conversație, au fost soluționate cîteva întrebări-problemă referitoare la poziția obiectului față de lentilă, s-au propus mai multe soluții realizabile prin combinații de lentile și s-au precizat condițiile în care se poate obține cel mai bun rezultat ; elevii, împărțiți în grupe mici, au trecut la soluționarea prin cercetare a problemei enunțate mai sus. Rezultatele cercetării au fost notate în caietele lor sub forma unui tabel care a cuprins : experiența, operația, observația, semnificația observației, concluzii. Într-un mod asemănător s-a desfășurat și lecția cu tema „Rezistența conductoarelor".

Antrenarea elevilor la activitatea independentă susținută prin soluționarea situațiilor-problemă s-a făcut la toate tipurile de lecții. Am acordat o mare atenție problemelor cu caracter practic-aplicativ, care au un rol deosebit în formarea atitudinii pozitive față de activitatea școlară. Astfel, la o lecție de consolidare a cunoștințelor la clasa a VII-a li s-a cerut elevilor ca, pornind de la schema de mai jos să soluționeze următoarele probleme-întrebări.

a) Cum procedăm pentru a aprinde numai un bec, de exemplu B_1 ; **b)** Ce

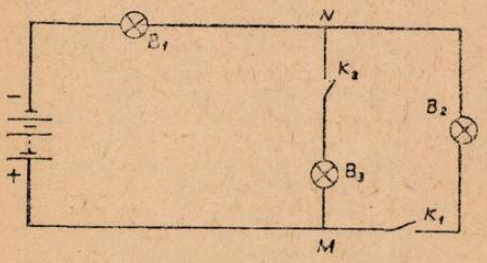


Fig 1

soluții putem găsi pentru a aprinde două becuri — B_3 și B_1 ? **c)** În ce parte a circuitului este mai mare intensitatea curentului (prin sursă, B_1, B_2, B_3) ? **d)** Care este condiția ca prin B_2 și B_3 (legate în paralel) să treacă curent cu intensități egale ?

Numeroase situații-problemă au fost create și la limba română atît la gramatică, cît și la literatură. Așa, de exemplu, la o lecție de consolidare a cunoștințelor despre adverb, după repetarea noțiunilor teoretice elevii au fost puși să rezolve o problemă de disociere a acestei părți de vorbire de alte categorii gramaticale cu pronunție similară. De asemenea, după ce s-a studiat la clasa a VIII-a „O scrisoare pierdută", profesorul a angajat o discuție cu elevii pe următoarele teme : De ce I. L. Caragiale prezintă în „O scrisoare pierdută" lupta pentru desemnarea candidatului și nu alegerea lui propriu-zisă ? Există vreun personaj pozitiv în opera „O scrisoare pierdută" ? În ultima parte a anului școlar elevii au fost antrenați nu numai la soluționarea, dar și la elaborarea unei situații-problemă. Cele mai reușite dintre acestea au fost soluționate în clasă sau date ca teme pentru acasă.

Stimulați de atmosfera prielnică creată prin desfășurarea lecțiilor problematizate elevii au ridicat numeroase întrebări, pe care nu și le puteau explica. Iată doar cîteva dintre ele : De ce în semiîntuneric vedem albul și negrul nu ? De ce unele stele, deși sînt mai mari ca Soarele, luminează mai slab ? De ce zăpada nu este transparentă, deși este alcătuită din cristale ? În procesul experimentului am înregistrat numeroase cazuri, în care elevii sesizează probleme de cunoaștere pornind de la ceea ce citesc, văd sau aud, își pun întrebări și caută răspuns la ele. Toate acestea atestă creșterea interesului preadolescenților pentru problemele studiate la lecții și, în același timp, reprezintă un indiciu că mulți dintre ei și-au format o atitudine pozitivă față de cele două discipline școlare.

Așa după cum am arătat, una din cauzele atitudinii negative a elevilor față de învățătură este și lipsa procedeelor și deprinderilor raționale de a învăța. Nestăpînind procedee raționale de învățare, elevii depun eforturi intelectuale mari și cu un randament scăzut, ceea ce se reflectă negativ asupra atitudinii lor față de activitatea școlară. De aceea, în cadrul experimentului ne-am preocupat și de formarea priceperilor de a învăța și de a organiza rațional activitatea școlară. În acest scop, în cadrul unor ore de dirigenție și a unor lecții speciale elevii au fost învățați cum trebuie să procedeze cînd au de învățat un material teoretic, cum să descifreze scheme, desene, cum să răspundă la întrebări, să rezolve probleme și exerciții, cum să pro-

Atitudinea elevilor față de învățătură

Clasa	Nr. elevi	obiectul	Nivelul atitudinii					
			Scăzut		Mediu		Înalt	
			înainte de exp.	după exp.	înainte de exp.	după exp.	înainte de exp.	după exp.
			%	%	%	%	%	%
a VII-a exp.	38	L. română	28,94	13,15	52,62	34,20	18,41	52,62
		Fizică	26,33	7,99	55,16	36,86	18,43	55,18
a VII-a control	36	L. română	27,80	22,22	52,79	55,54	19,46	22,22
		Fizică	25,00	22,21	55,54	52,76	18,44	25,00
a II-a exp.	36	L. română	25,00	11,11	55,58	36,11	19,46	52,78
		Fizică	22,23	8,33	55,56	36,11	22,23	55,56
a VIII-a control	34	L. română	29,40	26,47	50,00	50,00	20,56	23,55
		Fizică	26,45	20,56	50,00	52,95	23,55	26,47

cedeze cînd întîlnesc probleme neclare, cum să îmbine studiul manualului și al notițelor, cum să efectueze autocontrolul în procesul învățării. Aplicarea tuturor acestor procedee s-a realizat în lecții special destinate muncii independente. Unele dintre ele s-au desfășurat în cadrul bibliotecii județene „V. A. Urechia", dotată cu încăperi special amenajate unor astfel de acțiuni.

Întrucît numeroși elevi întîmpinau greutăți în desprinderea și redarea cu cuvinte proprii a esențialului dintr-o lecție, am efectuat exerciții speciale în acest sens. Au fost alese mai multe lecții de fizică și de limbă română, care au fost analizate în clasă la început frontal, iar apoi prin muncă independentă. Îndrumarea muncii elevilor în procesul acestor lecții s-a realizat printr-un sistem de întrebări, cum ar fi: Despre ce este vorba în acest text? Ce semnificații au aceste cuvinte menționate în text? Vă este totul clar în fragmentul citit? Ce întrebare s-ar putea pune în legătură cu cele citite? Cum s-ar putea răspunde la aceste întrebări? ș.a.

După aplicarea sistemului de măsuri pe care l-am prezentat doar în linii generale, am procedat la retestarea subiecților privind atitudinea lor față de cele două obiecte, folosind aceeași metodologie ca și în pre-test. Redăm în tabelul de mai sus rezultatele obținute în post-test, comparativ cu cele din pre-test privind atitudinea elevilor față de cele două obiecte de învățămînt.

După cum rezultă din tabelul de mai sus, la clasele experimentale s-au obținut rezultate mult superioare față de cele din pre-test. S-a redus numărul elevilor cu nivel scăzut și mediu față de învățare și a crescut în mod corespunzător numărul celor cu atitudine de nivel înalt față de cele două obiecte. Dacă înainte de experiment majoritatea elevilor aveau o acțiune de nivel mediu față de cele două obiecte (52% la română și 55% la fizică), după experiment peste 50% din elevii claselor experimentale au o atitudine de nivel înalt față de fizică și limba română. Un anumit progres s-a înregistrat și la clasele de control, el nu depășește însă 2—4%. Credem că acest progres se explică prin schimbul natural de opinii între elevii claselor experimentale și ale celor de control și ca efect al relațiilor de interacțiune între membrii colectivului profesoral.

Comparînd rezultatele obținute pe clase și pe obiecte, constatăm o ușoară creștere a nivelului atitudinii elevilor față de fizică comparativ cu limba română, mai ales la clasa a VIII-a. Sîntem înclinați să credem că rezultatele mai bune la fizică se datoresc faptului că această disciplină a oferit posibilități mai largi pentru introducerea în experiment a unor activități cu caracter practic (confecționarea diferitelor aparate, modele și instalații), cît și a conștientizării de către elevi a importanței teoretice și practice a fizicii, a legăturii ei cu realizările din domeniul științei și tehnicii contemporane.

Pe lîngă datele cantitative progresul în atitudinea elevilor față de cele două obiecte s-a reflectat în întreaga lor activitate școlară și extrașcolară. Aceasta s-a putut constata din răspunsurile elevilor date la lecții, din calitatea temelor efectuate, din perseverența și răbdarea cu care preadolescenții îndeplinesc obligațiile școlare, din preocupările extrașcolare care au devenit mai bogate și mai variate, din reacția pozitivă la temele cu un grad mai ridicat de dificultate. Toate acestea atestă că atitudinea elevilor față de activitatea școlară poate fi schimbată, calitatea și nivelul ei depinzînd în mare măsură de calitatea procesului instructiv-educativ.

PENTRU O VALORIFICARE PLENARĂ A FORȚEI EDUCATIVE A LITERATURII ROMÂNE ÎN ȘCOALĂ

Conf. univ. dr. AL. BOJIN

I.

Pornind de la principiul că școala constituie factorul principal de educare și formare a tinerei generații, a omului în general, partidul trasează sarcini fundamentale învățămîntului, pentru înfăptuirea cu succes a noilor obiective ale societății noastre socialiste contemporane. Literatura are menirea să reflecte cît mai fidel, în imagini artistice, realitatea și aspirațiile maselor largi populare, inspirîndu-se din izvorul permanent viu al realităților sociale și naționale ale patriei noastre. Literatura deschide oamenilor perspectivele luminoase ale viitorului, participînd la transformarea societății, a omului.

În cuvîntarea sa la Congresul educației politice și al culturii socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu a arătat rolul pe care-l are studiul literaturii române în școală, ținînd seama de substanța și mesajul literaturii române de la începuturile ei și pînă astăzi, de trăsăturile ei caracteristice permanente de-a lungul secolelor, de puterea ei de influențare asupra conștiinței umane. Documentele partidului nostru au demonstrat întotdeauna relațiile dialectice dintre existență și conștiința socială, relevînd faptul că literatura are și trebuie să aibă un rol activ, transformator, în viața societății, o influență puternică asupra diferitelor domenii ale activității omului social.

Problemele literaturii și artei trebuie rezolvate în legătură cu marile probleme ale epocii, indicînd, metodologic, că în structura fenomenului literar este necesar să lămurim :

a) **ce reprezintă lumea reflectată de creația artistică din punct de vedere al dezvoltării omenirii ;**

b) **cum a reflectat artistul treapta respectivă a societății umane, adică ce mijloace și ce metode de reflectare a realității a folosit. Trebuie descoperită, cu precădere, concepția despre lume a scriitorului, manifestată printr-o anume atitudine estetică față de realitate.**

2. De unde vine forța de influențare a raturii ? În **primul rînd** din faptul că literatura are o **funcție cognitivă** prin imaginile ei artistice, care ajută oamenii să înțeleagă semnificațiile profunde ale realității, să le cunoască și să le aprecieze just, să se angajeze în acțiunea de transformare a societății.

În al doilea rînd, **rolul literaturii** nu constă numai în a-i ajuta pe oameni să cunoască viața socială și să dezvăluie sentimentele și gîndirea altor oameni, starea de spirit a oamenilor, ci și **să indice soluții pentru problemele ce se ridică în fața societății.** Aceasta este forța social-educativă, eficiența cunoașterii lumii prin intermediul literaturii, îndrumînd și formînd conștiința oamenilor într-o anumită direcție ideologică, tocmai prin aprecierea și dezvăluirea profundă a adevărului vieții.

Trebuie să subliniem faptul că principala funcție socială a literaturii este **funcția educativă prin mijloace estetice, educația estetică. Prin educație estetică trebuie să înțelegem nu numai formarea concepțiilor propriu-zis, estetice, ci și educarea unei atitudini multilaterale a omului față de realitatea înconjurătoare.** Toate celelalte funcții ale literaturii sînt subordonate acestei funcții principale și se manifestă în legătură cu ea, prin intermediul ei, cu ajutorul ei.

3. Studiul literaturii române în școală trebuie să realizeze, cu fiecare oră de curs, cu prioritate, educația tineretului.

Pentru împlinirea acestui fundamental obiectiv în școala noastră actuală, este necesar ca investigația creației literare cu elevii să declanșeze întreaga ei putere de convingere „emoțională" și caracterul ei „molipsitor", capacitatea ei de a-i răscoli pe elevi, de a le forma convingeri, de a-i ajuta să vadă realitatea în conformitate cu viziunea scriitorului, să creadă în ceea ce înfățișează artistul, fidel principiului adevărului artistic. Munca profesorului de literatura română constă în decodarea pas cu pas a părților operei, organizat, sistematic, metodic, într-un proces continuu de comunicare cu colectivele de elevi, prin stimularea gîndirii și sensibilizarea conștiinței lor, prin „forțarea" minții elevilor să trăiască ei înșiși emoția estetică, sub „bagheta magică" a profesorului.

4. Literatura română dispune de mari resurse care pot constitui inepuizabile posibilități de realizare a educației tineretului școlar.

Mai întîi, istoria poporului român este prima rațiune a **caracterului militant** al literaturii române. Lupta poporului român, în cursul lungii și zbuciumatei sale istorii, pentru menținerea ființei naționale, pentru libertate, independență, dreptate socială, nu a lăsat indiferent pe nici unul din marii noștri scriitori, marea lor majoritate situîndu-se în prima linie a acestei lupte. Problema nu este dacă și cît militează un scriitor, ci în slujba căror idealuri vorbește, este angajat. **Aceste idealuri trebuie sesizate și relevate în investigația cu elevii a literaturii române.**

Încă de la începuturile ei, și paralel prin folclor, literatura română dezvăluie cîteva trăsături caracteristice.

În primul rînd, cu unele excepții neînsemnate, literatura română este o literatură de semnificație. Scriitorii români au avut întotdeauna de comunicat ceva, și nu numai unui cerc restrîns, ci unui număr cît mai mare de cititori, cărora le transmit un mesaj în care esteticul e subordonat politicului, socialului, patrioticului. Demofili și patrioți, scriitorii români au fost militanți. Exemplul scriitorilor pașoptiști este elocvent. Mai tîrziu, Eminescu, Slavici, Caragiale și alții, în dialogul cu epoca, au acționat în sensul combaterii scăderilor sociale și al afirmării unor idealuri de renaștere spirituală, în spirit superior etic. În toate timpurile, trăsătura caracteristică a literaturii române a fost **ancorarea** în **contemporaneitate,** reflectînd problemele majore ale acesteia. De aici, frecvența prozei și poeziei legate de evenimentele vremii, de problematica vieții actuale, cărora scriitorii români le-au dat replica.

Implantarea în actualitate nu a exclus însă sentimentul trecutului. **Literatura română a fost constant solicitată de istorie, prin faptele exemplare ale înaintașilor.** Adeseori, evocarea trecutului, elogierea unor personalități și fapte istorice înălțătoare a fost o adevărată palmă dată prezentului decăzut. Bălcescu, Russo, Kogălniceanu, Alecsandri, Eminescu, Sadoveanu, Camil Petrescu, ca să nu citățm decît aceste nume, sînt pilde în acest sens. Nu există scriitor român mare care să nu fi trăit evenimentele vremii și să nu fi luat atitudine față de ele de pe poziția poporului.

La toate acestea se poate adăuga o altă trăsătură esențială a literaturii române — **umanismul,** prin care **militantismul** literaturii române capătă o nouă accepție — de atitudine deopotrivă generoasă și militant-fermă, sprijinind idealurile nobile, strădaniile de a elibera individul și colectivele de sub povara asupririlor, promovînd sentimentul omeniei, progresul social, denunțînd obstacolele ce stau în calea împlinirilor naționale și sociale. **Documentele de partid au definit cu pregnanță caracterul revoluționar al umanismului.**

5. Prin studiul literaturii române în învățămînt, se poate, ca atare, și trebuie să se contribuie la formarea conștiinței noi, revoluționare, a tinerelor generații care se succed pe băncile școlii. **Problema de maximă importanță care se pune pentru profesorul de literatura română este de ordin practic, metodologic: cum să realizeze educația elevilor prin studierea literaturii române, cum să procedeze pentru descoperirea sensurilor profunde ale literaturii și cum să acționeze pentru influențarea conștiinței elevilor** prin studiul literaturii române? Este **întrebarea-cheie** care se pune cu ascuțime astăzi tuturor profesorilor de specialitate, căci orelor de literatura română li se cere să aibă un caracter predominant educativ. Acest deziderat major al învățămîntului nostru se realizează numai cu multă suplețe, cu mult discernămînt critic, cu o deosebită sensibilitate artistică și atitudine patriotică din partea profesorului. Deoarece, în ultimă instanță, pregătirea și capacitatea profesională hotărăsc calitatea orelor de curs, o primă condiție ar fi ca fiecare profesor să-și clarifice **conceptul de modernizare** a studierii literaturii române, care presupune rigoare științifică în interpretarea fenomenului literar, utilizarea metodelor active în cooperare cu colectivele de elevi pentru angajarea totală a capacității de gîndire a acestora în ora de curs, transmiterea fiorului artistic implicat în fiecare operă literară. Cum cunoașterea literaturii cu toată problematica și valorile ei artistice se face prin contactul direct cu opera literară, cum educația elevilor se face prin receptarea de către ei a semnificațiilor și frumuseților creației literare, probleme de ordin metodologic deosebit de complexe și importante se pun în legătură cu metodele riguros științifice de investigație a fenomenului literar și cu metodele de lucru cu colectivele de elevi în orele de curs. Se impune, ca atare, cunoașterea temeinică a metodologiei cercetării științifice a creației literare și adaptarea acesteia la specificul și cerințele stringente ale învățămîntului.

Pe de altă parte, cu aceeași acuitate se cere cunoașterea teoretică temeinică și aplicarea eficientă în practică a metodelor de cooperare cu clasa: **frontal, activitatea didactică pe grupe și munca independentă.** Numai în posesia unei asemenea pregătiri profesorul îi poate face pe elevi să recepteze valorile etice și estetice ale literaturii române, contribuie la educarea zi de zi a elevilor în spiritul umanismului revoluționar, la formarea unei conștiințe revoluționare, socialiste, a tineretului școlar. Cum lucrează cu elevii, după ce metodă: tradițională-frontală, activitatea didactică pe grupe, indepen-

dentă, prin problematizare ori descoperire, după metoda brainstorming etc., aceasta depinde de capacitatea de orientare a profesorului în condițiile în care lucrează în școală, depinde de întinderea, genul, specia, natura operei ce are de investigat.

În aceste situații nu trebuie absolutizată metoda, ci **accentul trebuie să cadă pe buna pregătire de specialitate și metodologică a profesorilor.** Aș vrea să precizez însă că unele tehnici moderne de cercetare a literaturii au o reală influență pozitivă asupra studierii literaturii în învățămînt, impunînd o anumită ținută riguros științifică comentariului literar. Și totuși, pe alocuri, un anume **tehnicism,** adoptat eronat de profesori în analiza textului literar, prejudiciază receptarea semnificațiilor profunde și a valorilor artistice ale literaturii române de către elevi.

Pentru ca o operă literară să-și poată revela întreaga ei forță educativă și artistică, analiza literară trebuie să fie **totală** (abordarea operei în laturile ei esențiale), să marcheze cu fiecare **etapă o adîncire a emoției estetice, să mențină un echilibru între nevoia de sistem și respectul pentru realitatea concretă a textului literar, precum și pentru realitățile stringente ale școlii, să fie realizată perspectiva relației dialectice dintre conținut și formă, a funcționalității detaliului artistic, să se releve particularitățile individuale ale operei literare, să se descopere mesajul operei literare, influențînd astfel permanent conștiința elevilor.**

II.

La Conferința Națională a Partidului Comunist Român, în Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu se indică intensificarea muncii politice și cultural-educative **„de ridicare a conștiinței socialiste a maselor, de formare a omului nou, constructor al noii orînduiri. În realizarea acestui obiectiv trebuie să folosim toate mijloacele de care dispune societatea noastră, începînd cu școala — factorul primordial în formarea și educația tineretului".**

Activitatea privind educarea tineretului trebuie să urmărească dezvoltarea spiritului revoluționar, militant, în promovarea noului, împotriva a tot ceea ce nu mai corespunde noilor condiții istorice, sociale. În Programul Partidului Comunist Român se dă o fundamentare activității politico-educative, stabilindu-se că, în acest sens, „trebuie să se pornească de la cunoașterea trecutului de luptă revoluționară a poporului nostru, să se bazeze pe tradițiile gîndirii și culturii lui progresiste, revoluționare, ale culturii progresiste și revoluționare mondiale" (p. 156).

În lecțiile de literatura română, profesorul trebuie să aibă în vedere cerințele fundamentale în spiritul cărora să-și direcționeze atenția, explorînd și evaluînd întregul potențial educativ al operelor literare prevăzute de programele școlare.

Tinerele generații trebuie formate în spiritul umanismului revoluționar, al afirmării și dezvoltării plenare a personalității umane, nu izolat, ci în cadrul ansamblului societății, potrivit principiului după care fericirea personală nu se poate înfăptui încălcînd dreptul la fericire al altora, ci numai în cadrul realizării fericirii generale a colectivității, a poporului, a umanității.

Marx vorbea de crearea „omului total", care nu se poate realiza decît în condițiile societății socialiste multilateral dezvoltate.

III.

Se pune problema :

a) Dacă prevederile programelor școlare vin în întîmpinarea acestui scop primordial al școlii noastre de astăzi ;

b) Cum trebuie să se țină lecțiile de literatura română la clasele V—VIII ale școlii generale și la anii I—IV de liceu, pentru înfăptuirea acestui scop ?

Trebuie să recunoaștem că orientarea actualelor programe școlare permite o largă acțiune de educare moral-cetățenească a elevilor. Fără să sistematizăm, aici, pe teme, conținutul programelor de literatură română de la clasele V—VIII, spre exemplu, am putea afirma că aspectele fundamentale ale educației elevilor își au corespondentul lor în programe, în numeroase opere literare. Evocarea trecutului măreț de lupte și jertfe pilduitoare ale poporului și ale unor luminoși voevozi și eroi este ilustrată prin capodopere ca : **Scrisoarea III** (fragment) de M. Eminescu, **Dan, căpitan de plai** de V. Alecsandri, romanul **Neamul Șoimărești** de M. Sadoveanu, drama **Vlaicu Vodă** de Al. Davilla și altele. Sînt tot atîtea pîrghii de mare rezistență în construirea unei conștiințe înflăcărat patriotice la elevii noștri. Dar despre realitățile contemporane ? Programele și manualele școlare au selectat cu grijă opere a căror studiere atentă și cu pasiune poate să formeze la elevi o anume atitudine conștientă față de lupta eroică a poporului nostru pentru făurirea unei noi societăți.

În clasele de liceu, literatura este studiată de la origini pînă în prezent, fiind urmărită evolutiv, pe epoci, curente, momente, capodopere, oferind mari, inestimabile, resurse de simțire și atitudine civică, de afirmare a spiritualității românești în forme artistice multiple ce stau astfel la dispoziția profesorilor de literatură română spre a valorifica întreaga substanță ideatică și forță modelatoare de care dispune această literatură.

IV.

Manualele actuale, la cl. V—VIII și la anii I—IV de liceu constituie temeinice baze de lucru în învățămînt. Profesorii le au ca instrumente de lucru, iar elevii găsesc în manualele de literatura română opere literare necesare cunoașterii unor semnificative producții literare românești.

În condițiile actuale, manualele de lectură literară de cl. V—VIII ridică însă două probleme fundamentale de ordin metodologic :

1. Eliminînd comentariile obișnuite după fiecare text literar și înlocuindu-le cu întrebări, manualele devin mai accesibile ? Asigură caracterul predominant formativ al orelor de curs într-o măsură mai mare ?

După părerea noastră, rezultat al unei experiențe de cca 40 de ani în învățămînt, ca autor de manuale și de studii metodice, considerăm că este greșit să fie înlocuite analizele de text cu întrebări. Acestea din urmă puteau fi formulate ca ghid al dezbaterilor în ora de curs, fiind, cîteva, plasate după analizele de text, foarte clare, la obiect, în manual. Elevii au nevoie de analize pe text în manual, pentru înțelegerea mai temeinică a semnificației și valorii artistice a operelor, pentru recapitularea materiei etc. Cum se justifică faptul că la clasele V—VIII se elimină comentariile și se înlocuiesc doar cu întrebări, pe cînd în anii I—IV de liceu, unde elevii sînt mai maturi și au o cultură literară superioară, manualele de literatura română conțin, uneori, lungi analize literare ? Măsura trebuie să fie aplicată, poate, invers.

2. Întrebările trebuie să fie formulate în așa fel încît să ducă la elucidarea problemelor esențiale ale operelor, să reliefeze mesajul acestora, să contribuie la **evidențierea sensului educativ al literaturii și la formarea conștiinței revoluționare a tineretului școlar.**

Pentru realizarea cu succes a scopului educativ al literaturii române în școală, se cer ca atare : profesori pasionați, conștiincioși, cu o atitudine militantă ; programe cu un conținut bine orientat ; manuale cu o bună orientare metodologică și **cu o viziune politico-ideologică comunistă.** Educarea prin literatura română reclamă o concentrare a tuturor elementelor și factorilor implicați, o pregătire superioară a acelora care participă atît la crearea condițiilor (prin programe și manuale), cît și la predarea acestei literaturi.

Este, în prezent, sarcina majoră a învățămîntului nostru, sarcină reclamată de stadiul actual al societății noastre socialiste, de această epocă grandioasă, care impune formarea conștiinței revoluționare a tinerilor, viitori cetățeni ai patriei noastre.

PROBA PRACTICĂ INDIVIDUALĂ
modalitate de investigație a nivelului de formare a unor deprinderi de muncă practică și intelectuală la chimie

DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU

Chimia este o știință experimentală, cu multiple implicații practice în cele mai diferite sectoare ale vieții și activității umane.

A-i îndruma pe elevi să învețe chimia înseamnă a le forma deprinderi de activitate practică și intelectuală, adecvate specificului acestei discipline. Formarea unor priceperi și deprinderi de activitate practică de laborator, respectiv însușirea unei metodologii a activității experimentale, ca și formarea unor capacități intelectuale solicitate elevului în munca practică experimentală de laborator, constituie un aspect major în formarea disponibilităților elevilor pentru studiul chimiei.

Calea fundamentală în geneza unor asemenea efecte formative rezidă în organizarea metodică adecvată a activităților practice experimentale desfășurate de elevi în laboratorul școlar de chimie. Maniera în care elevii vor fi ghidați în activitatea lor practică de laborator — începînd chiar din primul an de învă-

țare a chimiei în școală — va determina structurarea unor modele acționale proprii, respectiv a unor tehnici intelectuale și de muncă practică în laborator [1].

În lecțiile practice-experimentale, elevii vor fi inițiați în domeniul muncii de laborator — în vederea formării unor priceperi și deprinderi — plecînd de la cele mai elementare reguli și activități ce se impun practicii experimentale în chimie.

În primele lecții de chimie este util să se prezinte diferitele reguli ale muncii disciplinate, ordonate și precaute în laborator. În acest cadru, se pot relata diferite detalii cu privire la efectele posibile ale nerespectării unor reguli proprii desfășurării experiențelor în laborator, în așa manieră încît să se realizeze un instructaj desfășurat despre tehnica securității muncii, o îndrumare apropiată pentru însușirea acelor reguli și condiții, în măsură să asigure prevenirea oricăror surprize neplăcute.

În contextul unor lucrări experimentale simple este binevenită comunicarea unor reguli de executare a experiențelor în laboratorul de chimie, de folosire a ustensilelor de laborator (eprubete, baloane, vase), precizarea condițiilor de realizare a unor instalații necesare experiențelor, de exemplu pentru distilare, filtrare, de obținere a diferitelor substanțe etc. În același timp, elevii trebuie să învețe modalitățile de a pune în valoare propriul lor efort experimental, de interpretare a fenomenelor pe baza datelor observației notate corect, de formulare a unor ipoteze și verificare a lor. Subliniem faptul că modelul metodic folosit în lecțiile practice de laborator contribuie direct sau indirect la orientarea activității proprii a elevului în învățarea chimiei. Astfel de modele — care se referă la activitatea de studiu teoretic desfășurată în unitate cu practica de laborator — au un efect important în formarea unor deprinderi de activitate practică și intelectuală — independentă la elevi.

În investigațiile realizate am adoptat ipotetic ideea că studiul chimiei în clasa a VII-a, în condițiile actualului sistem de organizare, de predare a chimiei, a ansamblului de materiale puse la dispoziția profesorului și elevului, deprinderile pentru studiul acestei discipline ating nivele diferite de formare.

Am verificat experimental această ipoteză realizînd în anul 1976—1977 o cercetare la Școala generală nr. 146 — București.

În acest scop am conceput și am dirijat aplicarea unei **probe practice individuale,** pe un eșantion format din 27 de elevi, din clasa a VII-a.

[1]) P. CONSTANTINESCU, V. LUPU, **Aspecte metodice în realizarea lecțiilor de chimie în vederea îndrumării activității independente a elevilor,** în: **Caiete de pedagogie modernă nr. 4,** E.D.P., 1973.

În elaborarea probei am considerat că activitatea de **identificare a substanțelor pe baza cunoașterii proprietăților lor** — principalul obiectiv al probei practice elaborată — implică un mare număr de deprinderi de muncă practică și intelectuală, cum ar fi de exemplu :

- mînuirea ustensilelor și vaselor de laborator ;
- mînuirea reactivilor ;
- manipularea surselor de încălzire ;
- montarea unor instalații simple de laborator (de exemplu pentru filtrare) ;
- efectuarea unor operații simple de laborator (turnare, filtrare) ;
- observarea unor proprietăți ale substanțelor ;
- recunoașterea unor substanțe chimice pe baza proprietăților lor ;
- prepararea unor substanțe ;
- verificarea unor proprietăți ale substanțelor ;
- înregistrarea în tabele a observațiilor obținute prin efectuarea experiențelor ;
- interpretarea fenomenelor observate prin scrierea ecuațiilor reacțiilor chimice ;
- formularea concluziilor în terminologia specifică chimiei ;
- formularea unor ipoteze elementare și verificarea lor.

Întrucît cercetarea s-a realizat în primul an de studiu al chimiei, în trimestrul III al anului școlar, proba conține mai multe puncte de sprijin date sub forma unor informații suplimentare. Activitatea s-a dirijat prin elemente de orientare mai concretă privind modul de lucru practic — experimental.

Sistemul de dirijare se integrează formelor de instruire programată ; în aceste situații elevii au primit informații corectoare, de control, relațiile de tipul conexiunii inverse oferindu-le posibilitatea confruntării răspunsurilor și a modului de lucru cu desfășurarea adecvată și concluzia corectă a lucrării.

Pentru relevarea modului de dirijare a activității elevilor, în cadrul experimentului realizat, prezentăm ilustrativ **fișa** după care elevii au lucrat **individual.**

● Ai la dispoziție 6 eprubete numerotate conținînd substanțe **diferite** — în cinci dintre ele substanțele se află dizolvate sub formă de **soluție apoasă** și una în stare solidă — și **reactivii** necesari : turnesol, soluție de acid clorhidric, soluție de clorură de bariu, soluție de azotat de argint.

● Identifică — pe cale practică experimentală — cu ajutorul reactivilor de care dispui la masă substanțele din fiecare eprubetă.

În atenție : va trebui să studiezi atent și să reții informațiile și indicațiile

IV.

Manualele actuale, la cl. V—VIII și la anii I—IV de liceu constituie temeinice baze de lucru în învățămînt. Profesorii le au ca instrumente de lucru, iar elevii găsesc în manualele de literatura română opere literare necesare cunoașterii unor semnificative producții literare românești.

În condițiile actuale, manualele de lectură literară de cl. V—VIII ridică însă două probleme fundamentale de ordin metodologic :

1. Eliminînd comentariile obișnuite după fiecare text literar și înlocuindu-le cu întrebări, manualele devin mai accesibile ? Asigură caracterul predominant formativ al orelor de curs într-o măsură mai mare ?

După părerea noastră, rezultat al unei experiențe de cca 40 de ani în învățămînt, ca autor de manuale și de studii metodice, considerăm că este greșit să fie înlocuite analizele de text cu întrebări. Acestea din urmă puteau fi formulate ca ghid al dezbaterilor în ora de curs, fiind, cîteva, plasate după analizele de text, foarte clare, la obiect, în manual. Elevii au nevoie de analize pe text în manual, pentru înțelegerea mai temeinică a semnificației și valorii artistice a operelor, pentru recapitularea materiei etc. Cum se justifică faptul că la clasele V—VIII se elimină comentariile și se înlocuiesc doar cu întrebări, pe cînd în anii I—IV de liceu, unde elevii sînt mai maturi și au o cultură literară superioară, manualele de literatura română conțin, uneori, lungi analize literare ? Măsura trebuie să fie aplicată, poate, invers.

2. Întrebările trebuie să fie formulate în așa fel încît să ducă la elucidarea problemelor esențiale ale operelor, să reliefeze mesajul acestora, să contribuie la **evidențierea sensului educativ al literaturii și la formarea conștiinței revoluționare a tineretului școlar.**

Pentru realizarea cu succes a scopului educativ al literaturii române în școală, se cer ca atare : profesori pasionați, conștiincioși, cu o atitudine militantă ; programe cu un conținut bine orientat ; manuale cu o bună orientare metodologică și **cu o viziune politico-ideologică comunistă.** Educarea prin literatura română reclamă o concentrare a tuturor elementelor și factorilor implicați, o pregătire superioară a acelora care participă atît la crearea condițiilor (prin programe și manuale), cît și la predarea acestei literaturi.

Este, în prezent, sarcina majoră a învățămîntului nostru, sarcină reclamată de stadiul actual al societății noastre socialiste, de această epocă grandioasă, care impune formarea conștiinței revoluționare a tinerilor, viitori cetățeni ai patriei noastre.

PROBA PRACTICĂ INDIVIDUALĂ
modalitate de investigație a nivelului de formare a unor deprinderi de muncă practică și intelectuală la chimie

DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU

Chimia este o știință experimentală, cu multiple implicații practice în cele mai diferite sectoare ale vieții și activității umane.

A-i îndruma pe elevi să învețe chimia înseamnă a le forma deprinderi de activitate practică și intelectuală, adecvate specificului acestei discipline. Formarea unor priceperi și deprinderi de activitate practică de laborator, respectiv însușirea unei metodologii a activității experimentale, ca și formarea unor capacități intelectuale solicitate elevului în munca practică experimentală de laborator, constituie un aspect major în formarea disponibilităților elevilor pentru studiul chimiei.

Calea fundamentală în geneza unor asemenea efecte formative rezidă în organizarea metodică adecvată a activităților practice experimentale desfășurate de elevi în laboratorul școlar de chimie. Maniera în care elevii vor fi ghidați în activitatea lor practică de laborator — începînd chiar din primul an de învă-

țare a chimiei în școală — va determina structurarea unor modele acționale proprii, respectiv a unor tehnici intelectuale și de muncă practică în laborator [1].

În lecțiile practice-experimentale, elevii vor fi inițiați în domeniul muncii de laborator — în vederea formării unor priceperi și deprinderi — plecînd de la cele mai elementare reguli și activități ce se impun practicii experimentale în chimie.

În primele lecții de chimie este util să se prezinte diferitele reguli ale muncii disciplinate, ordonate și precaute în laborator. În acest cadru, se pot relata diferite detalii cu privire la efectele posibile ale nerespectării unor reguli proprii desfășurării experiențelor în laborator, în așa manieră încît să se realizeze un instructaj desfășurat despre tehnica securității muncii, o îndrumare apropiată pentru însușirea acelor reguli și condiții, în măsură să asigure prevenirea oricăror surprize neplăcute.

În contextul unor lucrări experimentale simple este binevenită comunicarea unor reguli de executare a experiențelor în laboratorul de chimie, de folosire a ustensilelor de laborator (eprubete, baloane, vase), precizarea condițiilor de realizare a unor instalații necesare experiențelor, de exemplu pentru distilare, filtrare, de obținere a diferitelor substanțe etc. În același timp, elevii trebuie să învețe modalitățile de a pune în valoare propriul lor efort experimental, de interpretare a fenomenelor pe baza datelor observației notate corect, de formulare a unor ipoteze și verificare a lor. Subliniem faptul că modelul metodic folosit în lecțiile practice de laborator contribuie direct sau indirect la orientarea activității proprii a elevului în învățarea chimiei. Astfel de modele — care se referă la activitatea de studiu teoretic desfășurată în unitate cu practica de laborator — au un efect important în formarea unor deprinderi de activitate practică și intelectuală — independentă la elevi.

În investigațiile realizate am adoptat ipotetic ideea că studiul chimiei în clasa a VII-a, în condițiile actualului sistem de organizare, de predare a chimiei, a ansamblului de materiale puse la dispoziția profesorului și elevului, deprinderile pentru studiul acestei discipline ating nivele diferite de formare.

Am verificat experimental această ipoteză realizînd în anul 1976—1977 o cercetare la Școala generală nr. 146 — București.

În acest scop am conceput și am dirijat aplicarea unei **probe practice individuale,** pe un eșantion format din 27 de elevi, din clasa a VII-a.

[1]) P. CONSTANTINESCU, V. LUPU, Aspecte metodice în realizarea lecțiilor de chimie în vederea îndrumării activității independente a elevilor, în: Caiete de pedagogie modernă nr. 4, E.D.P., 1973.

În elaborarea probei am considerat că activitatea de **identificare a substanțelor pe baza cunoașterii proprietăților lor** — principalul obiectiv al probei practice elaborată — implică un mare număr de deprinderi de muncă practică și intelectuală, cum ar fi de exemplu :

— mînuirea ustensilelor și vaselor de laborator ;
— mînuirea reactivilor ;
— manipularea surselor de încălzire ;
— montarea unor instalații simple de laborator (de exemplu pentru filtrare) ;
— efectuarea unor operații simple de laborator (turnare, filtrare) ;
— observarea unor proprietăți ale substanțelor ;
— recunoașterea unor substanțe chimice pe baza proprietăților lor ;
— prepararea unor substanțe ;
— verificarea unor proprietăți ale substanțelor ;
— înregistrarea în tabele a observațiilor obținute prin efectuarea experiențelor ;
— interpretarea fenomenelor observate prin scrierea ecuațiilor reacțiilor chimice ;
— formularea concluziilor în terminologia specifică chimiei ;
— formularea unor ipoteze elementare și verificarea lor.

Întrucît cercetarea s-a realizat în primul an de studiu al chimiei, în trimestrul III al anului școlar, proba conține mai multe puncte de sprijin date sub forma unor informații suplimentare. Activitatea s-a dirijat prin elemente de orientare mai concretă privind modul de lucru practic — experimental.

Sistemul de dirijare se integrează formelor de instruire programată ; în aceste situații elevii au primit informații corectoare, de control, relațiile de tipul conexiunii inverse oferindu-le posibilitatea confruntării răspunsurilor și a modului de lucru cu desfășurarea adecvată și concluzia corectă a lucrării.

Pentru relevarea modului de dirijare a activității elevilor, în cadrul experimentului realizat, prezentăm ilustrativ **fișa** după care elevii au lucrat **individual.**

● Ai la dispoziție 6 eprubete numerotate conținînd substanțe **diferite** — în cinci dintre ele substanțele se află dizolvate sub formă de **soluție apoasă** și una în stare solidă — și **reactivii** necesari : turnesol, soluție de acid clorhidric, soluție de clorură de bariu, soluție de azotat de argint.

● Identifică — pe cale practică experimentală — cu ajutorul reactivilor de care dispui la masă substanțele din fiecare eprubetă.

În atenție : va trebui să studiezi atent și să reții informațiile și indicațiile

date în fișă pentru a rezolva corect problema practică care ți s-a propus.

Reține că : substanțele compuse anorganice se împart în patru categorii : oxizi, baze, acizi, săruri.

Oxizii sînt substanțe binare conținînd atomi de metal sau nemetal și atomi de oxigen (de exemplu, CaO, SO_2) ;

Bazele (Hidroxizii) sînt substanțe compuse formate din atomi de metal și grupe hidroxil (de exemplu NaOH, $Ca(OH)_2$;

Acizii sînt substanțe compuse alcătuite din atomi ai altor elemente și atomi de hidrogen care pot fi substituiți, cu atomi de metal dînd naștere la săruri (de exemplu, HCl, H_2SO_4) ;

Sărurile sînt substanțe compuse formate din atomi de metal și radicali acizi (de exemplu, NaCl, $CuSO_4$).

Ne reamintim că atît **bazele** cît și **acizii în soluție** se **recunosc** cu ajutorul **indicatorilor** (de exemplu, turnesol). **Bazele** colorează turnesolul în **albastru. Acizii** colorează turnesolul în **roșu.**

Acizii și **sărurile solubile** pot să reacționeze în soluție **cu alte săruri sau cu baze alcaline ; unele** dintre aceste reacții sînt **reacții de recunoaștere** datorită produșilor de reacție formați : **precipitate** (de exemplu clorură de argint, sulfat de bariu, hidroxid de cupru) sau **gaze** (de exemplu, dioxid de carbon).

● Consultă tabelul nr. 1 în care punctele înscrise în coloane îți indică reactivii pe care trebuie să-i folosești selectiv în scopul identificării substanțelor din eprubetele 1—6.

● Împarte conținutul fiecărei eprubete în alte două eprubete.

● **Efectuează** pe rînd experiențele în ordinea indicată în tabel pentru primele trei coloane.

● Notează, în tabelul nr. 2 din fișă observațiile și rezultatele experiențelor efectuate.

Deci, ai găsit că substanțele din eprubete 2, 3 și 5 fac parte din clasele de substanțe compuse numite. . . . . și . . . . . ., iar cele din eprubetele 1 și 4 din categoria . . . . . .

Așa cum ai învățat, substanțele se reprezintă în scris prin formule chimice, care se stabilesc pe baza cunoașterii simbolurilor și valențelor elementelor chimice componente.

● Citește cu atenție indicațiile date mai jos, **reprezintă** prin **formule chimice** compoziția substanțelor din eprubetele 1—5 și denumește-le, înscriindu-le în tabelul din fișă.

● Substanța din eprubeta 1 are în compoziție elementul chimic cu numărul atomic $Z = 29$; pentru identificarea elementului consultă sistemul periodic.

● Substanțele din eprubetele 2 și 4 au în compoziția lor un element chimic comun cu numărul atomic $Z = 11$.

● Substanța din eprubeta 4 — cum ați constatat din experiența efectuată — dă o reacție de dublu schimb cu azotatul de argint formînd un precipitat alb de clorură de argint (AgCl).

Tabelul nr. 1

Eprubetă / Reactiv	Turnesol	Clorură de bariu	Azotat de argint	Substanța din eprub. 2	Substanța din eprub. 1	Acid clorhidric	Încălzire
1		●		●			
2	●				●		
3	●						
4			●				
5	●	●					
6						●	●

Tabelul nr. 2

Eprubeta	Reactivii utilizați	Observații efectuate în timpul experienței	Categoriile în care pot fi încadrate substanțele cercetate

● Practic ați văzut că substanțele din eprubetele 1 și 5 reacționează cu clorura de bariu formînd un precipitat alb de sulfat de bariu ($BaSO_4$).

● Știind că substanța din eprubeta 3 are în compoziție elementele cu numerele atomice Z = 1, Z = 7 și că între atomi se realizează legături covalente, figurează structura substanței, notînd în tabelul nr. 3 formula chimică și denumirea acesteia.

nie, hîrtie de filtru, bagheta, pahar Berzelius).

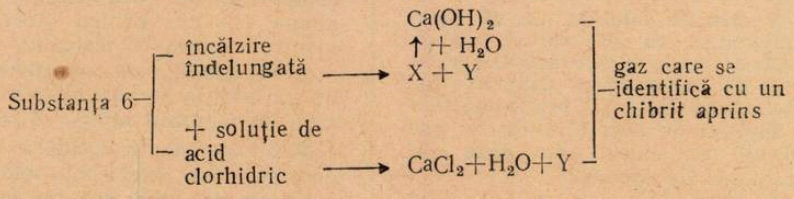
Deci, substanțele pe care le-ai separat prin . . . . . sînt . . . . . și . . . . . .

A. Pentru **înregistrarea rezultatelor la** proba practică individuală aplicată am

Tabelul nr. 3

Substanța	Formula chimică	Denumirea
1		
2		
3		
4		
5		

● Pentru identificarea substanței din eprubeta 6 **studiază** cu atenție schema



● **Efectuează experiențele** conform succesiunii lor din schemă.

● **Notează observațiile** în urma experiențelor efectuate.

● **Identifică** substanțele X și Y din schemă, notînd prin formule compoziția lor chimică.

● Scrie complet, prin **ecuații chimice,** reacțiile care au stat la baza transformărilor din schemă.

În atenție : În notarea prin ecuații chimice a reacțiilor respectă succesiunea de etape pe care ai însușit-o în studiul capitolului „Reacții chimice".

Deci, substanța din eprubeta 6 are formula . . . . . se numește . . . . . și aparține categoriei de substanțe compuse numită . . . . . .

Ne reamintim că principalele metode de separare a componentelor unui amestec sînt : decantare, filtrare, evaporare, cristalizare, distilare.

● **Efectuează** experiența dintre substanța 1 și 2 indicată în coloanele 4 și 5 ale tabelului.

● **Propune o metodă** de separare a substanțelor nou formate din reacția substanței 1 cu substanța 2.

● **Realizează** practic separarea substanțelor. În acest scop alcătuiește singur instalația cu ustensilele pe care le ai la dispoziție (stativ, inel, mufă, clemă, pîl-

utilizat instrumente de lucru adecvate : **fișe de observație** (instrumente de lucru pentru profesor), care cuprindeau în detaliu **operațiile** ce trebuiau efectuate de elevi pentru realizarea fiecărei experiențe și o serie de **tabele** (instrumente de lucru pentru elev) în care aceștia înregistrau **observațiile efectuate, interpretarea fenomenelor** și **concluziile** desprinse din experiențe. Evaluarea nivelului de formare a deprinderilor implicate în probă s-a realizat prin acordarea unui număr de puncte înscrise în fișele de observație și în tabelele completate de elevi. Astfel, fiecare reacție chimică presupunea o suită de operații care trebuiau efectuate de elevi — și care erau apreciate prin puncte. Prin însumarea punctelor acordate pentru operațiile de același tip — implicate în reacțiile efectuate — și raportarea rezultatului obținut la punctajul maxim posibil s-a putut aprecia nivelul de formare a fiecărei deprinderi.

De exemplu, reacția de recunoaștere a NaOH cu turnesol solicită elevului o suită de operații : turnarea unei cantități mici de substanță (bază) în altă eprubetă ; adăugarea de indicator de substanță (bază) în altă eprubetă ; adăugarea de indicator (turnesol) peste hidroxid ; turnare în picătură ; utilizarea sticluței picătoare ; agitarea eprubetei cu amestec pentru uniformizarea culorii ; recunoașterea colora-

date în fișă pentru a rezolva corect problema practică care ți s-a propus.

Reține că : substanțele compuse anorganice se împart în patru categorii : oxizi, baze, acizi, săruri.

Oxizii sînt substanțe binare conținînd atomi de metal sau nemetal și atomi de oxigen (de exemplu, CaO, SO_2) ;

Bazele (Hidroxizii) sînt substanțe compuse formate din atomi de metal și grupe hidroxil (de exemplu NaOH, $Ca(OH)_2$;

Acizii sînt substanțe compuse alcătuite din atomi ai altor elemente și atomi de hidrogen care pot fi substituiți, cu atomi de metal dînd naștere la săruri (de exemplu, HCl, H_2SO_4) ;

Sărurile sînt substanțe compuse formate din atomi de metal și radicali acizi (de exemplu, NaCl, $CuSO_4$).

Ne reamintim că atît **bazele** cît și **acizii în soluție** se **recunosc** cu ajutorul **indicatorilor** (de exemplu, turnesol). **Bazele** colorează turnesolul în **albastru. Acizii** colorează turnesolul în **roșu.**

Acizii și **sărurile solubile** pot să reacționeze în soluție **cu alte săruri sau cu baze alcaline ; unele** dintre aceste reacții sînt **reacții de recunoaștere** datorită produșilor de reacție formați : **precipitate** (de exemplu clorură de argint, sulfat de bariu, hidroxid de cupru) sau **gaze** (de exemplu, dioxid de carbon).

● Consultă tabelul nr. 1 în care punctele înscrise în coloane îți indică reactivii pe care trebuie să-i folosești selectiv în scopul identificării substanțelor din eprubetele 1—6.

● Împarte conținutul fiecărei eprubete în alte două eprubete.

● **Efectuează** pe rînd experiențele în ordinea indicată în tabel pentru primele trei coloane.

● Notează, în tabelul nr. 2 din fișă observațiile și rezultatele experiențelor efectuate.

Deci, ai găsit că substanțele din eprubete 2, 3 și 5 fac parte din clasele de substanțe compuse numite. . . . . și . . . . . ., iar cele din eprubetele 1 și 4 din categoria . . . . . .

Așa cum ai învățat, substanțele se reprezintă în scris prin formule chimice, care se stabilesc pe baza cunoașterii simbolurilor și valențelor elementelor chimice componente.

● Citește cu atenție indicațiile date mai jos, **reprezintă** prin **formule chimice** compoziția substanțelor din eprubetele 1—5 și denumește-le, înscriindu-le în tabelul din fișă.

● Substanța din eprubeta 1 are în compoziție elementul chimic cu numărul atomic Z = 29 ; pentru identificarea elementului consultă sistemul periodic.

● Substanțele din eprubetele 2 și 4 au în compoziția lor un element chimic comun cu numărul atomic Z = 11.

● Substanța din eprubeta 4 — cum ați constatat din experiența efectuată — dă o reacție de dublu schimb cu azotatul de argint formînd un precipitat alb de clorură de argint (AgCl).

Tabelul nr. 1

Eprubetă / Reactiv	Turnesol	Clorură de bariu	Azotat de argint	Substanța din eprub. 2	Substanța din eprub. 1	Acid clorhidric	Încălzire
1		●		●			
2	●				●		
3	●						
4			●				
5	●	●					
6						●	●

Tabelul nr. 2

Eprubeta	Reactivii utilizați	Observații efectuate în timpul experienței	Categoriile în care pot fi incadrate substanțele cercetate

● Practic ați văzut că substanțele din eprubetele 1 și 5 reacționează cu clorura de bariu formînd un precipitat alb de sulfat de bariu ($BaSO_4$).

● Știind că substanța din eprubeta 3 are în compoziție elementele cu numerele atomice Z = 1, Z = 7 și că între atomi se realizează legături covalente, figurează structura substanței, notînd în tabelul nr. 3 formula chimică și denumirea acesteia.

nie, hîrtie de filtru, bagheta, pahar Berzelius).

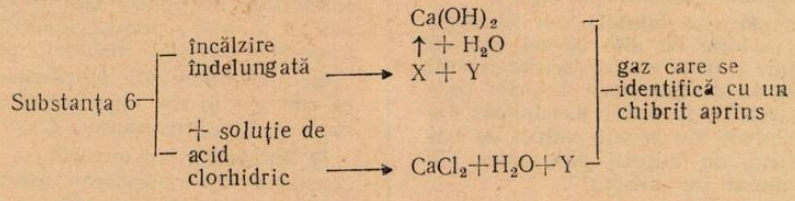
Deci, substanțele pe care le-ai separat prin . . . . . sînt . . . . . și . . . . . .

A. Pentru **înregistrarea rezultatelor la** proba practică individuală aplicată am

Tabelul nr. 3

Substanța	Formula chimică	Denumirea
1		
2		
3		
4		
5		

● Pentru identificarea substanței din eprubeta 6 **studiază** cu atenție schema



● **Efectuează experiențele** conform succesiunii lor din schemă.

● **Notează observațiile** în urma experiențelor efectuate.

● **Identifică** substanțele X și Y din schemă, notînd prin formule compoziția lor chimică.

● Scrie complet, prin **ecuații chimice,** reacțiile care au stat la baza transformărilor din schemă.

În atenție: În notarea prin ecuații chimice a reacțiilor respectă succesiunea de etape pe care ai însușit-o în studiul capitolului „Reacții chimice".

Deci, substanța din eprubeta 6 are formula . . . . . se numește . . . . . și aparține categoriei de substanțe compuse numită . . . . . .

Ne reamintim că principalele metode de separare a componentelor unui amestec sînt: decantare, filtrare, evaporare, cristalizare, distilare.

● **Efectuează** experiența dintre substanța 1 și 2 indicată în coloanele 4 și 5 ale tabelului.

● **Propune o metodă** de separare a substanțelor nou formate din reacția substanței 1 cu substanța 2.

● **Realizează** practic separarea substanțelor. În acest scop alcătuiește singur instalația cu ustensilele pe care le ai la dispoziție (stativ, inel, mufă, clemă, pîl-

utilizat instrumente de lucru adecvate: **fișe de observație** (instrumente de lucru pentru profesor), care cuprindeau în detaliu **operațiile** ce trebuiau efectuate de elevi pentru realizarea fiecărei experiențe și o serie de **tabele** (instrumente de lucru pentru elev) în care aceștia înregistrau **observațiile efectuate, interpretarea fenomenelor** și **concluziile** desprinse din experiențe. Evaluarea nivelului de formare a deprinderilor implicate în probă s-a realizat prin acordarea unui număr de puncte înscrise în fișele de observație și în tabelele completate de elevi. Astfel, fiecare reacție chimică presupunea o suită de operații care trebuiau efectuate de elevi — și care erau apreciate prin puncte. Prin însumarea punctelor acordate pentru operațiile de același tip — implicate în reacțiile efectuate — și raportarea rezultatului obținut la punctajul maxim posibil s-a putut aprecia nivelul de formare a fiecărei deprinderi.

De exemplu, reacția de recunoaștere a NaOH cu turnesol solicită elevului o suită de operații: turnarea unei cantități mici de substanță (bază) în altă eprubetă; adăugarea de indicator de substanță (bază) în altă eprubetă; adăugarea de indicator (turnesol) peste hidroxid; turnare în picătură; utilizarea sticluței picătoare; agitarea eprubetei cu amestec pentru uniformizarea culorii; recunoașterea colora-

ției caracteristice. Pentru aceste operații s-a acordat un număr de 6 puncte, pe eșantionul de cercetare obținîndu-se procentajul de 64,20%, valoare care indică nivelul de formare a deprinderii de a recunoaște o bază cu turnesolul.

B. Prelucrarea statistică a datelor obținute sub formă de procente și grafice a pus în evidență nivele diferite în formarea deprinderilor de activitate practică și intelectuală în clasa a VII-a — primul an de studiere a chimiei. Compararea rezultatelor obținute arată că **nivelul cel mai ridicat** îl atinge formarea deprinderilor de activitate practică (77,2%); **deprinderile de muncă intelectuală** ating un nivel mai scăzut (56,3%) (fig. 1).

În grupa deprinderilor practice se constată o corelație strînsă între deprinderile practice elementare de folosire a ustensilelor și reactivilor și deprinderile mai

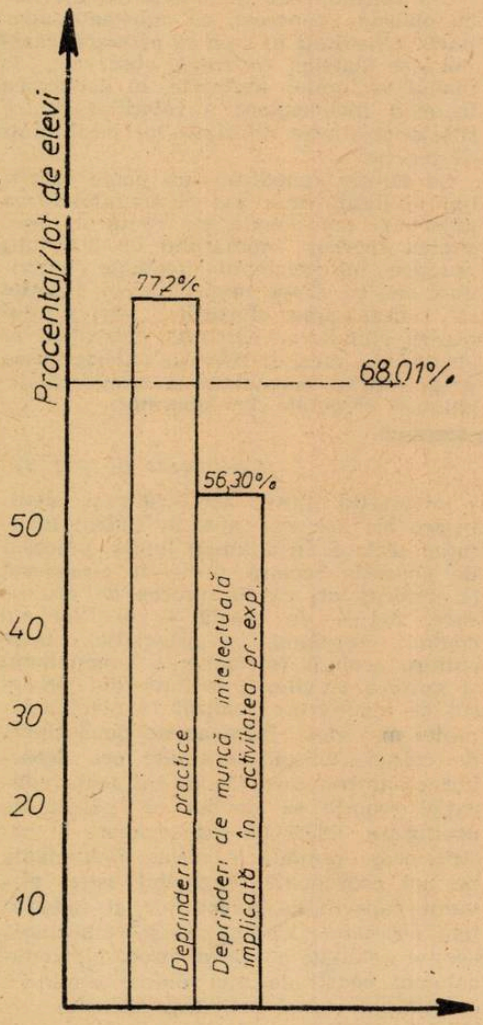


Figura 1

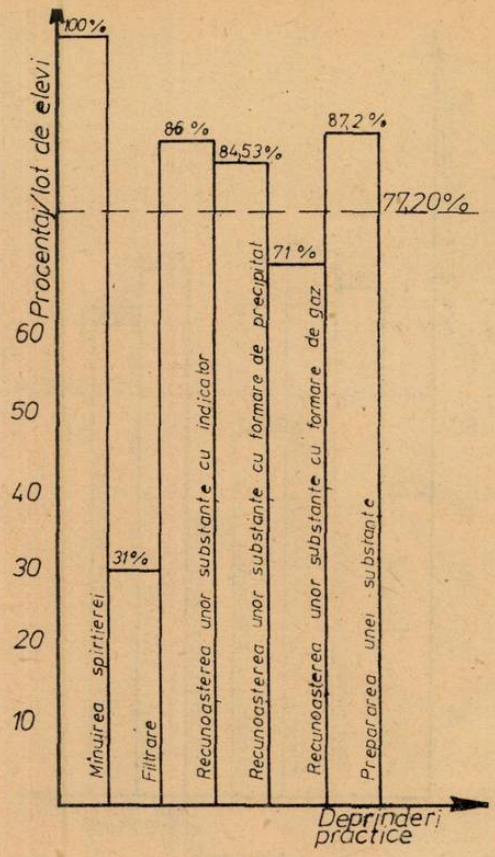


Figura 2

complexe de a efectua experiențe chimice pentru prepararea substanțelor sau pentru identificarea lor etc.; formarea corectă a deprinderilor elementare de laborator determinînd reușita experiențelor în care sînt implicate.

Din analiza datelor se constată că **procentajul cel mai scăzut** îl prezintă deprinderile de separarea substanțelor din amestec prin filtrare, de utilizare a sticluței picătoare, de recunoaștere a tipului de reacție după produsele de reacție obținute (precipitat, gaz).

Procentajul cel mai ridicat îl prezintă deprinderile de mînuire a surselor de încălzire, de agitare a eprubetei cu substanță, de recunoaștere a colorației caracteristice pe care o capătă indicatorul în mediul de reacție. **(fig. 2).**

Deprinderile de a indica reactivii utilizați și de a nota observațiile efectuate pe marginea experiențelor — exprimate valoric — ating nivelul cel mai ridicat de formare, pe cînd mediile obținute pentru deprinderile de a formula concluzii în terminologia specifică chimiei și de a interpreta fenomenele chimice provocate experimental prin scrierea ecuațiilor reacțiilor chimice se situează la nivele mai scăzute **(fig. 3).**

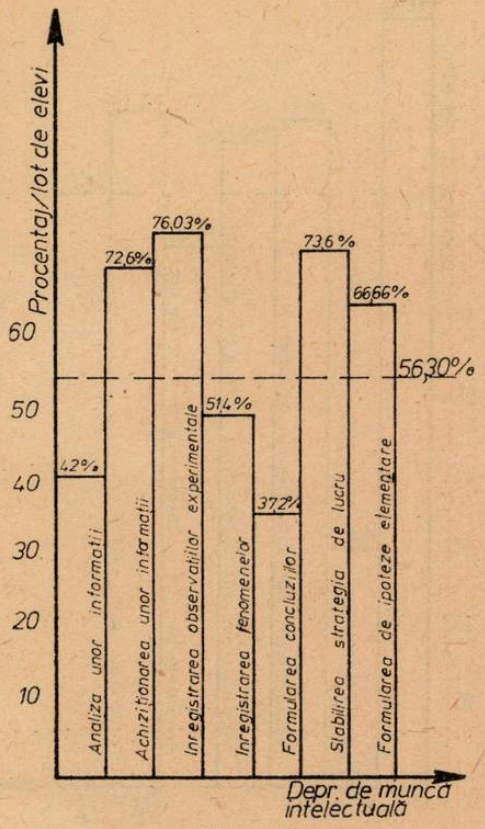


Figura 3

Cercetarea pe care am realizat-o în cursul anului 1977—1978, materializată într-un experiment și într-un set de instrumente de lucru — pentru elev și pentru profesor — a oferit posibilitatea stabilirii unor concluzii de ordin teoretic și practic.

Rezultatele obținute în cercetare evidențiază faptul că studiul disciplinei chimiei presupune însușirea unui complex de deprinderi. Concretizarea lor și relevarea diferențelor de nivel poate orienta activitatea de predare și pe planul formării unor deprinderi specifice.

În acord cu rezultatele obținute se pot alege cele mai adecvate strategii didactice și elemente ale acestor strategii care să orienteze activitatea profesorului și în planul formării la nivel superior a unor deprinderi practice și intelectuale la elevi în scopul integrării mai rapide și eficiente a acestora în activitatea productivă următoare.

Aplicarea probei a sugerat noi direcții în elaborarea unor instrumente de evaluare mai perfecționate, care validate experimental, pot să evidențieze nivelul real de formare a deprinderilor la diferite nivele

S-a constatat că în activitatea elevilor cu obiecte concrete, cu substanțe apar unele dificultăți în ceea ce privește transpunerea datelor concrete, observate, în planul noțiunilor abstracte, în deducerea în mod independent a relațiilor dintre substanțe, dintre diferitele lor posibilități de reacție.

Ca soluție metodică, care poate contribui la diminuarea sau chiar înlăturarea aspectelor menționate, s-a conturat necesitatea sporirii numărului de activități practice independente efectuate individual sau pe grupe mici de elevi, însoțite de concentrarea eforturilor profesorului pentru stimularea efortului individual al elevilor în ceea ce privește interpretarea proprietăților constatate, a transformărichimice efectuate în laborator.

(Continuare din pag. 17)

deprinderilor (comportament), conturate în familie prin asimilarea unei culturi (în genere superioară sub raport calitativ) socialmente recunoscută, în urma unui contact prelungit și sistematic cu aceasta.

Prin **inculturare** sînt desemnate, de regulă, acele forme de învățare și de educație, care-l disting pe om de animal și-i permit — în cursul întregii vieți să dobîndească o anumită stăpînire a culturii (Herskovitz). Inculturarea devine astfel un proces de condiționare conștientă (învățare), care se manifestă în limitele sancționate de un sistem de obișnuințe (modele) culturale. În cadrul acestui proces individul învață formele de comportament admise de grupul din care face parte și tinde, de aceea, să adopte tipul de personalitate socialmente dezirabil. Din acest punct de vedere, inculturarea poate fi considerată ca un proces de asimilare a culturii (culturalizare), proces ale cărui premise fundamentale se pun în familie.

Intersecția dintre aculturare și inculturare are loc mai ales în cadrul instituției școlare. În anumite limite, procesul de educație școlară poate fi considerat (și interpretat) ca un proces de aculturare. Aci — în școală — are loc un contact (prelungit și sistematic) între cultura școlară (socialmente sancționată) și cultura elevilor (rezultată din procesul de inculturare realizat la nivelul familiei mai ales). Între aceste două tipuri de cultură există, de multe ori, deosebiri calitative, care fac ca influența educației școlare să devină un proces de aculturare, adică de transformare și restructurare treptată a culturii individuale pe noi coordonate, asigurînd astfel elevului capacitățile adaptative și integrative necesare. Cunoașterea și respectarea acestor realități în cadrul procesului educațional constituie una dintre condițiile esențiale ale unei activități eficiente.

EMIL PĂUN

ţiei caracteristice. Pentru aceste operaţii s-a acordat un număr de 6 puncte, pe eşantionul de cercetare obţinîndu-se procentajul de 64,20%, valoare care indică nivelul de formare a deprinderii de a recunoaşte o bază cu turnesolul.

B. Prelucrarea statistică a datelor obţinute sub formă de procente şi grafice a pus în evidenţă nivele diferite în formarea deprinderilor de activitate practică şi intelectuală în clasa a VII-a — primul an de studiere a chimiei. Compararea rezultatelor obţinute arată că **nivelul cel mai ridicat** îl atinge formarea deprinderilor de activitate practică (77,2%); **deprinderile de muncă intelectuală** ating un nivel mai scăzut (56,3%) (fig. 1).

În grupa deprinderilor practice se constată o corelaţie strînsă între deprinderile practice elementare de folosire a ustensilelor şi reactivilor şi deprinderile mai

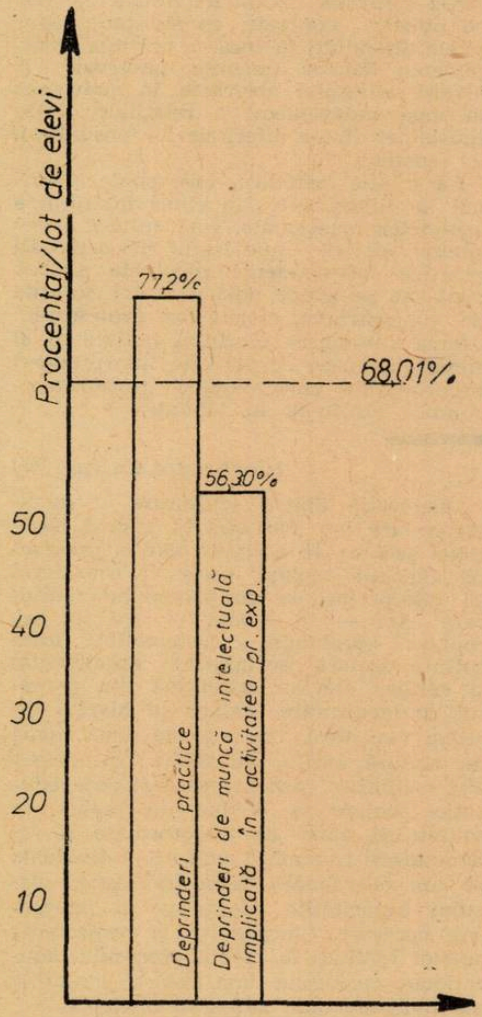


Figura 1

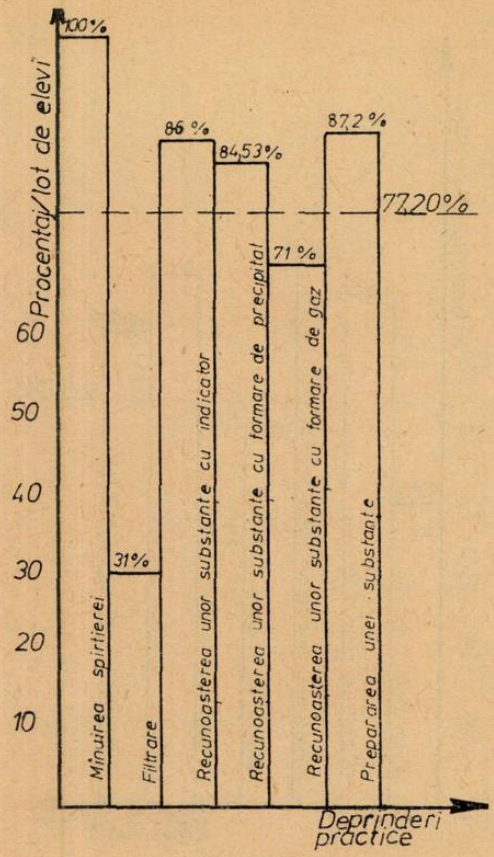


Figura 2

complexe de a efectua experienţe chimice pentru prepararea substanţelor sau pentru identificarea lor etc.; formarea corectă a deprinderilor elementare de laborator determinînd reuşita experienţelor în care sînt implicate.

Din analiza datelor se constată că **procentajul cel mai scăzut** îl prezintă deprinderile de separarea substanţelor din amestec prin filtrare, de utilizare a sticluţei picătoare, de recunoaştere a tipului de reacţie după produsele de reacţie obţinute (precipitat, gaz).

Procentajul cel mai ridicat îl prezintă deprinderile de mînuire a surselor de încălzire, de agitare a eprubetei cu substanţă, de recunoaştere a coloraţiei caracteristice pe care o capătă indicatorul în mediul de reacţie. **(fig. 2).**

Deprinderile de a indica reactivii utilizaţi şi de a nota observaţiile efectuate pe marginea experienţelor — exprimate valoric — ating nivelul cel mai ridicat de formare, pe cînd mediile obţinute pentru deprinderile de a formula concluzii în terminologia specifică chimiei şi de a interpreta fenomenele chimice provocate experimental prin scrierea ecuaţiilor reacţiilor chimice se situează la nivele mai scăzute **(fig. 3).**

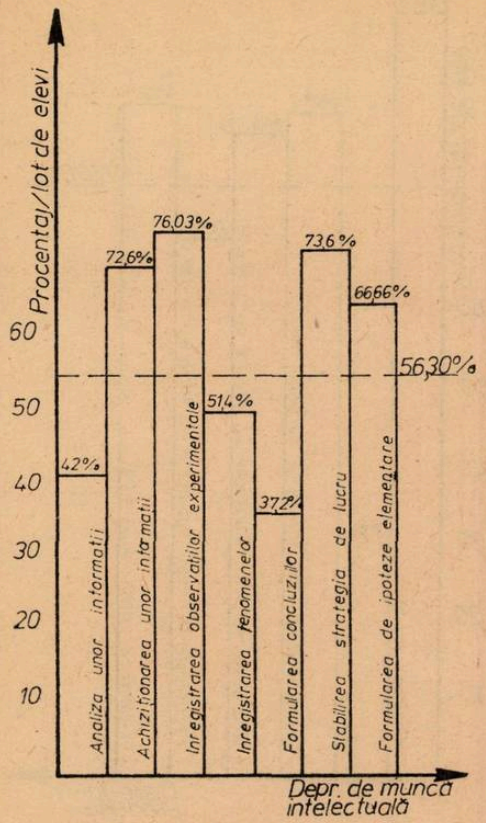


Figura 3

Cercetarea pe care am realizat-o în cursul anului 1977—1978, materializată într-un experiment și într-un set de instrumente de lucru — pentru elev și pentru profesor — a oferit posibilitatea stabilirii unor concluzii de ordin teoretic și practic.

Rezultatele obținute în cercetare evidențiază faptul că studiul disciplinei chimiei presupune însușirea unui complex de deprinderi. Concretizarea lor și relevarea diferențelor de nivel poate orienta activitatea de predare și pe planul formării unor deprinderi specifice.

În acord cu rezultatele obținute se pot alege cele mai adecvate strategii didactice și elemente ale acestor strategii care să orienteze activitatea profesorului și în planul formării la nivel superior a unor deprinderi practice și intelectuale la elevi în scopul integrării mai rapide și eficiente a acestora în activitatea productivă următoare.

Aplicarea probei a sugerat noi direcții în elaborarea unor instrumente de evaluare mai perfecționate, care validate experimental, pot să evidențieze nivelul real de formare a deprinderilor la diferite nivele

S-a constatat că în activitatea elevilor cu obiecte concrete, cu substanțe apar unele dificultăți în ceea ce privește transpunerea datelor concrete, observate, în planul noțiunilor abstracte, în deducerea în mod independent a relațiilor dintre substanțe, dintre diferitele lor posibilități de reacție.

Ca soluție metodică, care poate contribui la diminuarea sau chiar înlăturarea aspectelor menționate, s-a conturat necesitatea sporirii numărului de activități practice independente efectuate individual sau pe grupe mici de elevi, însoțite de concentrarea eforturilor profesorului pentru stimularea efortului individual al elevilor în ceea ce privește interpretarea proprietăților constatate, a transformărichimice efectuate în laborator.

(Continuare din pag. 17)

deprinderilor (comportament), conturate în familie prin asimilarea unei culturi (în genere superioară sub raport calitativ) socialmente recunoscută, în urma unui contact prelungit și sistematic cu aceasta.

Prin **inculturare** sînt desemnate, de regulă, acele forme de învățare și de educație, care-l disting pe om de animal și-i permit — în cursul întregii vieți să dobîndească o anumită stăpînire a culturii (Herskovitz). Inculturarea devine astfel un proces de condiționare conștientă (învățare), care se manifestă în limitele sancționate de un sistem de obișnuințe (modele) culturale. În cadrul acestui proces individul învață formele de comportament admise de grupul din care face parte și tinde, de aceea, să adopte tipul de personalitate socialmente dezirabil. Din acest punct de vedere, inculturarea poate fi considerată ca un proces de asimilare a culturii (culturalizare), proces ale cărui premise fundamentale se pun în familie.

Intersecția dintre aculturare și inculturare are loc mai ales în cadrul instituției școlare. În anumite limite, procesul de educație școlară poate fi considerat (și interpretat) ca un proces de aculturare. Aci — în școală — are loc un contact (prelungit și sistematic) între cultura școlară (socialmente sancționată) și cultura elevilor (rezultată din procesul de inculturare realizat la nivelul familiei mai ales). Între aceste două tipuri de cultură există, de multe ori, deosebiri calitative, care fac ca influența educației școlare să devină un proces de aculturare, adică de transformare și restructurare treptată a culturii individuale pe noi coordonate, asigurînd astfel elevului capacitățile adaptative și integrative necesare. Cunoașterea și respectarea acestor realități în cadrul procesului educațional constituie una dintre condițiile esențiale ale unei activități eficiente.

EMIL PĂUN

STILUL DE MUNCĂ PÎRGHIE FUNDAMENTALĂ A ÎNTREGII ACTIVITĂȚI A ȘCOLII

Prof. emerit ION DRAGU

Transformarea revoluționară a învățămîntului în lumina orientărilor stabilite de conducerea partidului și a statului, personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în direcția integrării organice cu producția și cercetarea științifică presupune, în mod obiectiv, și perfecționarea corespunzătoare a stilului de muncă al instituțiilor de învățămînt.

Îndrăznim să afirmăm că în condițiile actuale cînd profilul școlilor de toate gradele a fost stabilit, cînd dispunem de structuri organizatorice care potrivit indicațiilor secretarului general al partidului trebuie stabilizate, cînd așa cum s-a precizat la Conferința Națională a partidului a venit timpul „să trecem de la faza acumulării cantitative la o fază nouă, superioară, aceea a luptei pentru calitate. A venit timpul să transformăm cantitatea într-o nouă calitate“ [1] — stilul de muncă devine o pîrghie fundamentală a întregii activități școlare.

Cheia de boltă a stilului comunist de muncă al oricărui colectiv școlar o constituie înfăptuirea neabătută a liniei politice a partidului, întărirea continuă a rolului conducător al organizației de partid în întreaga viață a școlii.

În acest sens, în Programul partidului se precizează: „În procesul de organizare și conducere a vieții economice, sociale și politice, a tuturor domeniilor de activitate, partidul va ocupa locul central, îndeplinindu-și misiunea de forță politică conducătoare a întregii națiuni“ [2].

Dezvoltînd această idee, în magistralul raport prezentat la Conferința Națională din decembrie 1977, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Așa cum am menționat și în alte împrejurări, afirmarea rolului conducător al partidului nu este o noțiune abstractă, ci o realitate care se concretizează în activitatea practică a fiecărui comitet județean, municipal, orășenesc, comunal, a comitetelor de partid din întreprinderi, a organizațiilor de bază, a fiecărui membru al partidului... Creșterea rolului conducător al partidului în toate domeniile impune sporirea preocupării pentru îmbunătățirea continuă a stilului și metodelor de muncă ale organelor și organizațiilor de partid, întărirea spiritului lor revoluționar, dezvoltarea legăturii cu masele, accentuarea caracterului de forță dinamică, mobilizatoare în cadrul fiecărui colectiv de oameni ai muncii“ [3].

În lumina acestui principiu, criteriul esențial după care ne-am ghidat în perfecționarea stilului de conducere al Liceului de matematică-fizică „Ion Neculce“ din București a fost afirmarea tot mai clară și mai puternică a rolului conducător al organizației de partid.

Toate problemele mari, de importanță hotărîtoare în viața liceului, au fost supuse dezbaterii și aprobării adunărilor generale ale organizației de partid. Astfel,

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a P.C.R., Ed. politică, București, 1977, p. 16.
2. **Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.**, Ed. politică, București, 1975, p. 110.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, Op., cit., p. 55—56

deciziile privind trecerea la sistemul de desfășurare integrală a procesului instructiv-educativ în laboratoare, cabinete și ateliere școlare, sarcinile referitoare la specificul fiecărei etape de dezvoltare a școlii, modernizarea conținutului procesului de învățămînt, trecerea la crearea unei noi metodologii bazată pe activitatea în laboratoare, cabinete și ateliere, înfăptuirea unității învățămîntului cu cercetarea și producția, reprofilarea liceului și multe altele sînt rodul unor dezbateri fructuoase în cadrul adunărilor de partid. În acest liceu a devenit o practică, cu bune rezultate, prezentarea cu regularitate de către director, directorul adjunct, îndrumătorul U.T.C., șefii comisiilor metodice a unor informări, referate sau dări de seamă în fața organizației de partid.

O serie de probleme sînt dezbătute în adunări de partid deschise care, după cum arată experiența, exercită o mare influență în direcția educării în spirit revoluționar, combativ, responsabil a întregului corp profesoral. Faptul că un asemenea spirit se manifestă și în consiliul de conducere al liceului, în consiliile profesorale, în adunările de sindicat și U.T.C. se datorează în mare măsură influenței directe exercitate de adunările de partid.

Atît prin tematică cît și prin modalitățile specifice de desfășurare s-a căutat ca adunările generale de partid, adunările deschise, consiliile profesorale, adunările de sindicat nu numai să nu se confunde, dar fiecare să aibă o personalitate distinctă într-un sistem în care rolul conducător al organizației de partid se afirmă plenar.

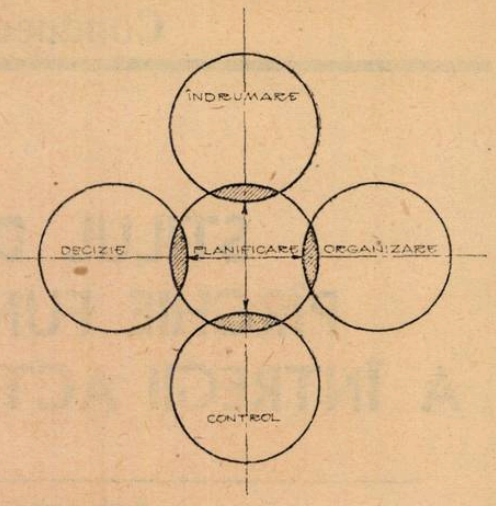
Ca urmare, sub conducerea organizației de bază s-a închegat un stil de muncă care este în același timp comun dar și specific tuturor factorilor de conducere și educaționali din liceu.

O condiție sine qua non pentru constituirea unui stil de muncă modern, dinamic și eficient, este fundamentarea lui pe știința conducerii.

Conceptul de conducere, pentru care există multe definiții și accepțiuni va avea în tot ce vom spune în acest material despre el sensul de componentă esențială a stilului de muncă, de acțiune permanentă și sistematică de decizie, planificare, organizare, control și îndrumare.

Așa cum se poate vedea și din următoarea reprezentare grafică pe care o reproducem după Vasile V. Popescu[4] funcțiile conducerii trebuie înțelese în unitate dialectică.

După cum se menționează pe bună dreptate în lucrarea citată, în procesul concret al conducerii funcțiile acesteia sînt îndeplinite de obicei simultan și continuu (p. 233). Între decizie, planificare, organizare, control și îndrumare există o legătură indisolubilă, raporturi de corespondență și de trecere a unora în altele. Toate se află într-o relație de implicație, sînt corelative, interdependente și complementare.



Pentru a se evita superficialitatea și a se imprima conducerii direcții precise este necesar ca în fiecare moment una din funcții să ocupe locul central.

Bunăoară, dacă așa cum se vede din schema de mai sus într-o fază a procesului decizia ocupă poziția centrală, în alte momente, cum se poate observa din schemele următoare, această poziție poate reveni și trebuie să revină altora dintre funcțiile conducerii.

Rezultă că niei una dintre funcții nu poate fi concepută și îndeplinită independent de celelalte, că tot ce se hotărăște și se realizează în cadrul uneia afectează și pe celelalte.

Răspunderea concretă pentru materializarea acestor idei revine după cum arată practica, **directorului.** Experiența a demonstrat cu prisosință cîtă dreptate avea Marx cînd spunea în **Capitalul:** „Un violonist se dirijează singur, o orchestră are nevoie de dirijor[5].

Dar conducerea școlii nu ar putea fi înțeleasă la dimensiunile ei reale dacă ar fi redusă doar la activitatea directorului. Stilul de conducere comunist include toate compartimentele și nivelele de conducere. Toate funcțiile conducerii la care ne-am referit se exercită la nivelul respectiv de către fiecare din factorii de conducere.

4. **VASILE V. POPESCU, Știința conducerii învățămîntului,** E.D.P., București, 1973, p. 234.

5. **KARL MARX, Capitalul,** vol. I, în K. Marx și Fr. Engels, Opere, vol. 23, București, Ed. politică, 1966, p. 342.

STILUL DE MUNCĂ PÎRGHIE FUNDAMENTALĂ A ÎNTREGII ACTIVITĂȚI A ȘCOLII

Prof. emerit ION DRAGU

Transformarea revoluționară a învățămîntului în lumina orientărilor stabilite de conducerea partidului și a statului, personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în direcția integrării organice cu producția și cercetarea științifică presupune, în mod obiectiv, și perfecționarea corespunzătoare a stilului de muncă al instituțiilor de învățămînt.

Îndrăznim să afirmăm că în condițiile actuale cînd profilul școlilor de toate gradele a fost stabilit, cînd dispunem de structuri organizatorice care potrivit indicațiilor secretarului general al partidului trebuie stabilizate, cînd așa cum s-a precizat la Conferința Națională a partidului a venit timpul „să trecem de la faza acumulării cantitative la o fază nouă, superioară, aceea a luptei pentru calitate. A venit timpul să transformăm cantitatea într-o nouă calitate" [1] — stilul de muncă devine o pîrghie fundamentală a întregii activități școlare.

Cheia de boltă a stilului comunist de muncă al oricărui colectiv școlar o constituie înfăptuirea neabătută a liniei politice a partidului, întărirea continuă a rolului conducător al organizației de partid în întreaga viață a școlii.

În acest sens, în Programul partidului se precizează: „În procesul de organizare și conducere a vieții economice, sociale și politice, a tuturor domeniilor de activitate, partidul va ocupa locul central, îndeplinindu-și misiunea de forță politică conducătoare a întregii națiuni" [2].

Dezvoltînd această idee, în magistralul raport prezentat la Conferința Națională din decembrie 1977, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Așa cum am menționat și în alte împrejurări, afirmarea rolului conducător al partidului nu este o noțiune abstractă, ci o realitate care se concretizează în activitatea practică a fiecărui comitet județean, municipal, orășenesc, comunal, a comitetelor de partid din întreprinderi, a organizațiilor de bază, a fiecărui membru al partidului... Creșterea rolului conducător al partidului în toate domeniile impune sporirea preocupării pentru îmbunătățirea continuă a stilului și metodelor de muncă ale organelor și organizațiilor de partid, întărirea spiritului lor revoluționar, dezvoltarea legăturii cu masele, accentuarea caracterului de forță dinamică, mobilizatoare în cadrul fiecărui colectiv de oameni ai muncii" [3].

În lumina acestui principiu, criteriul esențial după care ne-am ghidat în perfecționarea stilului de conducere al Liceului de matematică-fizică „Ion Neculce" din București a fost afirmarea tot mai clară și mai puternică a rolului conducător al organizației de partid.

Toate problemele mari, de importanță hotărîtoare în viața liceului, au fost supuse dezbaterii și aprobării adunărilor generale ale organizației de partid. Astfel,

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a P.C.R., Ed. politică, București, 1977, p. 16.
2. **Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.**, Ed. politică, București, 1975, p. 110.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, Op., cit., p. 55—56

deciziile privind trecerea la sistemul de desfășurare integrală a procesului instructiv-educativ în laboratoare, cabinete și ateliere școlare, sarcinile referitoare la specificul fiecărei etape de dezvoltare a școlii, modernizarea conținutului procesului de învățămînt, trecerea la crearea unei noi metodologii bazată pe activitatea în laboratoare, cabinete și ateliere, înfăptuirea unității învățămîntului cu cercetarea și producția, reprofilarea liceului și multe altele sînt rodul unor dezbateri fructuoase în cadrul adunărilor de partid. În acest liceu a devenit o practică, cu bune rezultate, prezentarea cu regularitate de către director, directorul adjunct, îndrumătorul U.T.C., șefii comisiilor metodice a unor informări, referate sau dări de seamă în fața organizației de partid.

O serie de probleme sînt dezbătute în adunări de partid deschise care, după cum arată experiența, exercită o mare influență în direcția educării în spirit revoluționar, combativ, responsabil a întregului corp profesoral. Faptul că un asemenea spirit se manifestă și în consiliul de conducere al liceului, în consiliile profesorale, în adunările de sindicat și U.T.C. se datorează în mare măsură influenței directe exercitate de adunările de partid.

Atît prin tematică cît și prin modalitățile specifice de desfășurare s-a căutat ca adunările generale de partid, adunările deschise, consiliile profesorale, adunările de sindicat nu numai să nu se confunde, dar fiecare să aibă o personalitate distinctă într-un sistem în care rolul conducător al organizației de partid se afirmă plenar.

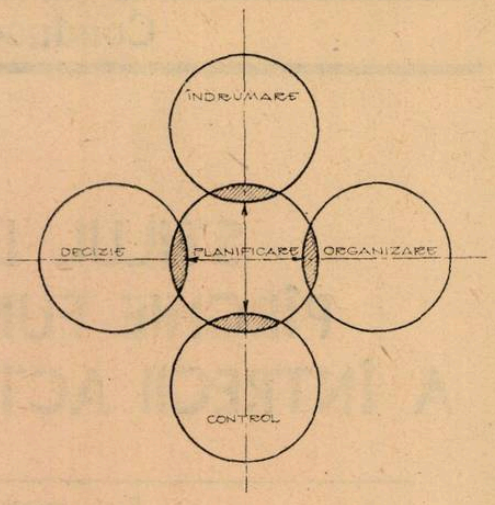
Ca urmare, sub conducerea organizației de bază s-a închegat un stil de muncă care este în același timp comun dar și specific tuturor factorilor de conducere și educaționali din liceu.

O condiție sine qua non pentru constituirea unui stil de muncă modern, dinamic și eficient, este fundamentarea lui pe știința conducerii.

Conceptul de conducere, pentru care există multe definiții și accepțiuni va avea în tot ce vom spune în acest material despre el sensul de componentă esențială a stilului de muncă, de acțiune permanentă și sistematică de decizie, planificare, organizare, control și îndrumare.

Așa cum se poate vedea și din următoarea reprezentare grafică pe care o reproducem după Vasile V. Popescu[4] funcțiile conducerii trebuie înțelese în unitate dialectică.

După cum se menționează pe bună dreptate în lucrarea citată, în procesul concret al conducerii funcțiile acesteia sînt îndeplinite de obicei simultan și continuu (p. 233). Între decizie, planificare, organizare, control și îndrumare există o legătură indisolubilă, raporturi de corespondență și de trecere a unora în altele. Toate se află într-o relație de implicație, sînt corelative, interdependente și complementare.



Pentru a se evita superficialitatea și a se imprima conducerii direcții precise este necesar ca în fiecare moment una din funcții să ocupe locul central.

Bunăoară, dacă așa cum se vede din schema de mai sus într-o fază a procesului decizia ocupă poziția centrală, în alte momente, cum se poate observa din schemele următoare, această poziție poate reveni și trebuie să revină altora dintre funcțiile conducerii.

Rezultă că nici una dintre funcții nu poate fi concepută și îndeplinită independent de celelalte, că tot ce se hotărăște și se realizează în cadrul uneia afectează și pe celelalte.

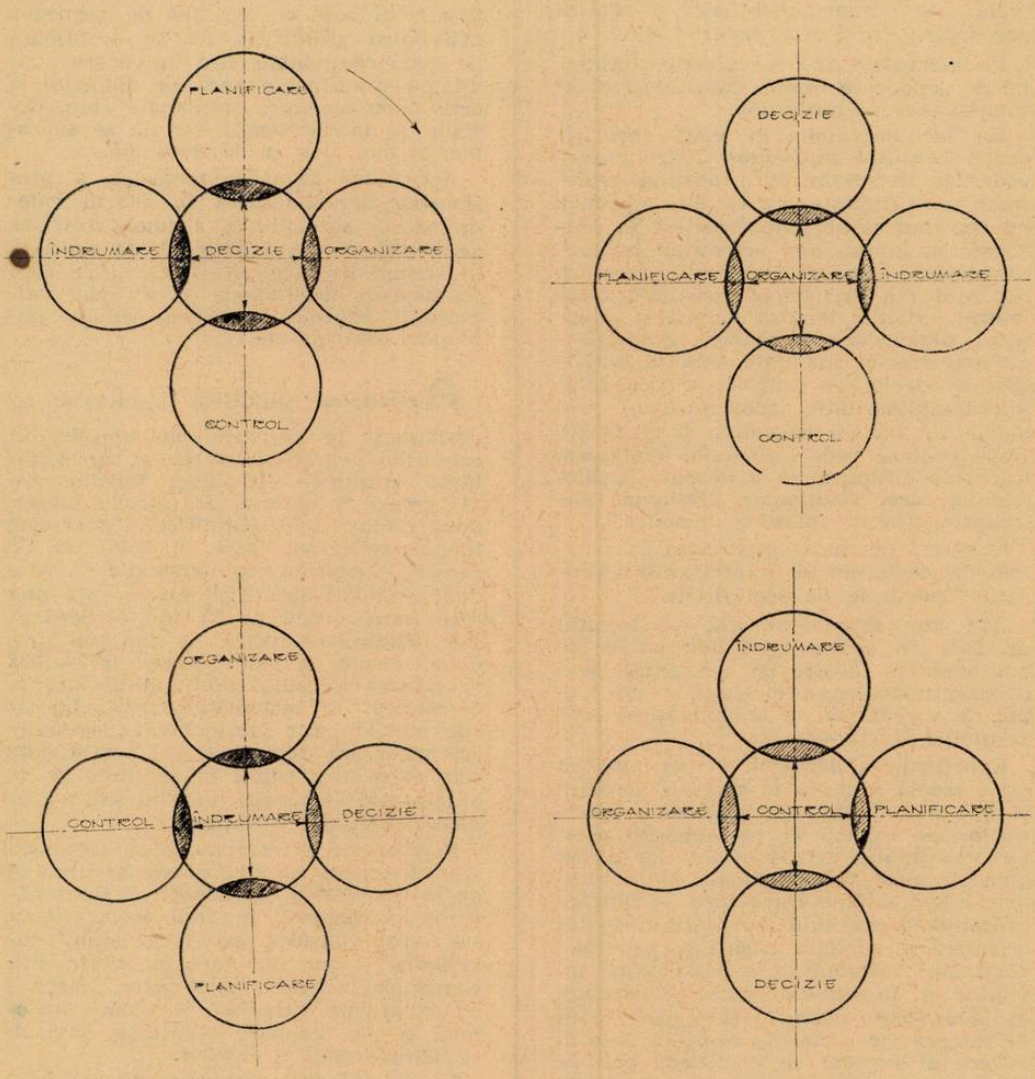
Răspunderea concretă pentru materializarea acestor idei revine după cum arată practica, **directorului.** Experiența a demonstrat cu prisosință cîtă dreptate avea Marx cînd spunea în **Capitalul:** „Un violonist se dirijează singur, o orchestră are nevoie de dirijor[5].

Dar conducerea școlii nu ar putea fi înțeleasă la dimensiunile ei reale dacă ar fi redusă doar la activitatea directorului. Stilul de conducere comunist include toate compartimentele și nivelele de conducere. Toate funcțiile conducerii la care ne-am referit se exercită la nivelul respectiv de către fiecare din factorii de conducere.

4. VASILE V. POPESCU, Știința conducerii învățămîntului, E.D.P., București, 1973, p. 234.

5. KARL MARX, Capitalul, vol. I, în K. Marx și Fr. Engels, Opere, vol. 23, București, Ed. politică, 1966, p. 342.

SCHEMA ÎNTERDEPENDENȚEI FUNCȚIILOR ÎN CADRUL PROCESULUI DE CONDUCERE



Experiența consiliului de conducere al Liceului „Ion Neculce" demonstrează rolul hotărîtor al acestuia ca organ colectiv de conducere în viața școlii. Moștenind o bună experiență, a colectivului de conducere, care în acest liceu a funcționat cu bune rezultate în ultimul deceniu, consiliul de conducere alcătuit în prezent din 21 de persoane, conform prevederilor Decretului 207, îndeplinește cu rigurozitate atribuțiile prevăzute prin art. 58 al decretului menționat.

Elevii au în consiliu 2 reprezentați care participă cu regularitate la activitatea organului colectiv de conducere al liceului.

Consiliul de conducere își desfășoară activitatea pe baza unor planuri de muncă trimestriale și se întrunește lunar, la datele stabilite în plan, și ori de cîte ori este nevoie. A devenit o practică, după părerea noastră extrem de valoroasă, ca toate dările de seamă ale direcției, planurile de muncă și celelalte materiale care urmează a fi prezentate în fața adunării generale a întregului personal sau a consiliului profesoral etc. să fie dezbătute, definitivate și aprobate de consiliul de conducere astfel încît toate actele principale de conducere sînt în mod real emanație a organului colectiv de conducere. În anul școlar 1977/1978 Consiliul de conducere a mai dezbătut probleme cum sînt: pregătirea deschiderii noului an școlar, caracteri-

zările anuale ale cadrelor didactice, analiza aplicării planurilor de învățămînt la disciplinele tehnice nou introduse în liceele de matematică-fizică, analiza parcurgerii ritmice a materiei etc.

În intervalele dintre ședințele consiliului de conducere biroul executiv al acestuia își exercită atribuțiile.

Un loc important în viața școlii îl ocupă **consiliul profesoral.** Potrivit prevederilor Decretului 207, consiliul profesoral se întrunește trimestrial, misiunea lui constînd să sprijine consiliul de conducere în îndrumarea procesului instructiv-educativ. Dintre problemele care nu pot lipsi din dezbaterea consiliului profesoral amintim analiza muncii și adoptarea planurilor de muncă, generalizarea experienței înaintate, analiza activității catedrelor — grupate pe principiul interdisciplinarității, analiza unor probleme ale muncii educative și de O.S.P. După cum se vede consiliului profesoral îi revine misiunea de a dezbate problemele a căror soluționare presupune antrenarea tuturor cadrelor didactice.

O verigă de mare importanță în sistemul de conducere al fiecărei școli o constituie **catedrele de specialitate.**

Așa cum se menționează în Decretul nr. 207, „în cadrul unităților școlare se pot organiza catedre pe specialități și o comisie metodică a diriginților, cu scopul de a contribui la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ“ [6].

Experiența a demonstrat că pentru orice școală importante sînt nu numărul și nici modalitățile de grupare a profesorilor pe comisii ci preocupările acestora, conținutul activității lor. La Liceul „Ion Neculce“ toate comisiile sînt antrenate într-o acțiune sistematică de ridicare calitativă a nivelului activității metodice orientată în direcția creării și perfecționării unei metodologii a desfășurării integrale a procesului instructiv-educativ în laboratoare, cabinete și ateliere. Șefii de catedre fac parte din consiliul de conducere al liceului și în această calitate ei participă direct la conducerea școlii, imprimîndu-i-se un caracter tot mai pronunțat de îndrumare a activității lor. În această viziune în cadrul comisiilor metodice se promovează în mod consecvent spiritul de echipă și se concentrează eforturile tuturor cadrelor didactice în direcția realizării unui învățămînt modern. Pe această linie, de cîțiva ani se muncește cu îndîrjire pentru crearea la toate disciplinele a unor seturi de materiale pe capitole sau teme mari la început, apoi pe lecții. Fiecare set cuprinde planuri de lecții, fișe bibliografice, teste de specialitate, teste docimologice, materiale pentru proiecții fixe pentru toate tipurile de aparate care există în dotarea cabinetelor și laboratoarelor, schițe, scheme, diagrame etc.

O parte integrantă a stilului de muncă al acestui liceu o constituie de asemenea **activitatea științifică.** Ea se desfășoară pe două coordonate. Am în vedere activitatea științifică a cadrelor didactice și activitatea elevilor, coordonate care, desigur, se intersectează, dar nu se suprapun și mai ales nu se confundă.

Activitatea științifico-metodică a profesorilor se desfășoară în cadrul catedrelor de specialitate, a unor colective de cercetare sau individual, se prezintă în sesiuni de comunicări științifice care au devenit tradiționale și se materializează în articole, studii sau volume publicate, manuale etc.

Activitatea științifică a elevilor se desfășoară în cercurile pe obiecte, în cercurile tehnico-aplicative și în societățile științifice. În liceu funcționează 14 cercuri pe obiecte, un cenaclu literar, două cercuri ateist-științifice și 3 cercuri tehnico-aplicative, deci în total 20 de cercuri. Cercurile sînt integrate în cele două societăți științifice dintre care una care funcționează de 12 ani — Societatea cultural-științifică —, iar cea de-a doua, creată în anul școlar 1977—1978 ca urmare a noului profil al liceului — Societatea de matematică-fizică. Lucrările elevilor sînt prezentate în sesiunile cercurilor, iar dintre ele sînt selecționate cele care se prezintă în sesiunile ce se organizează la nivelul liceului sub patronajul societăților științifice.

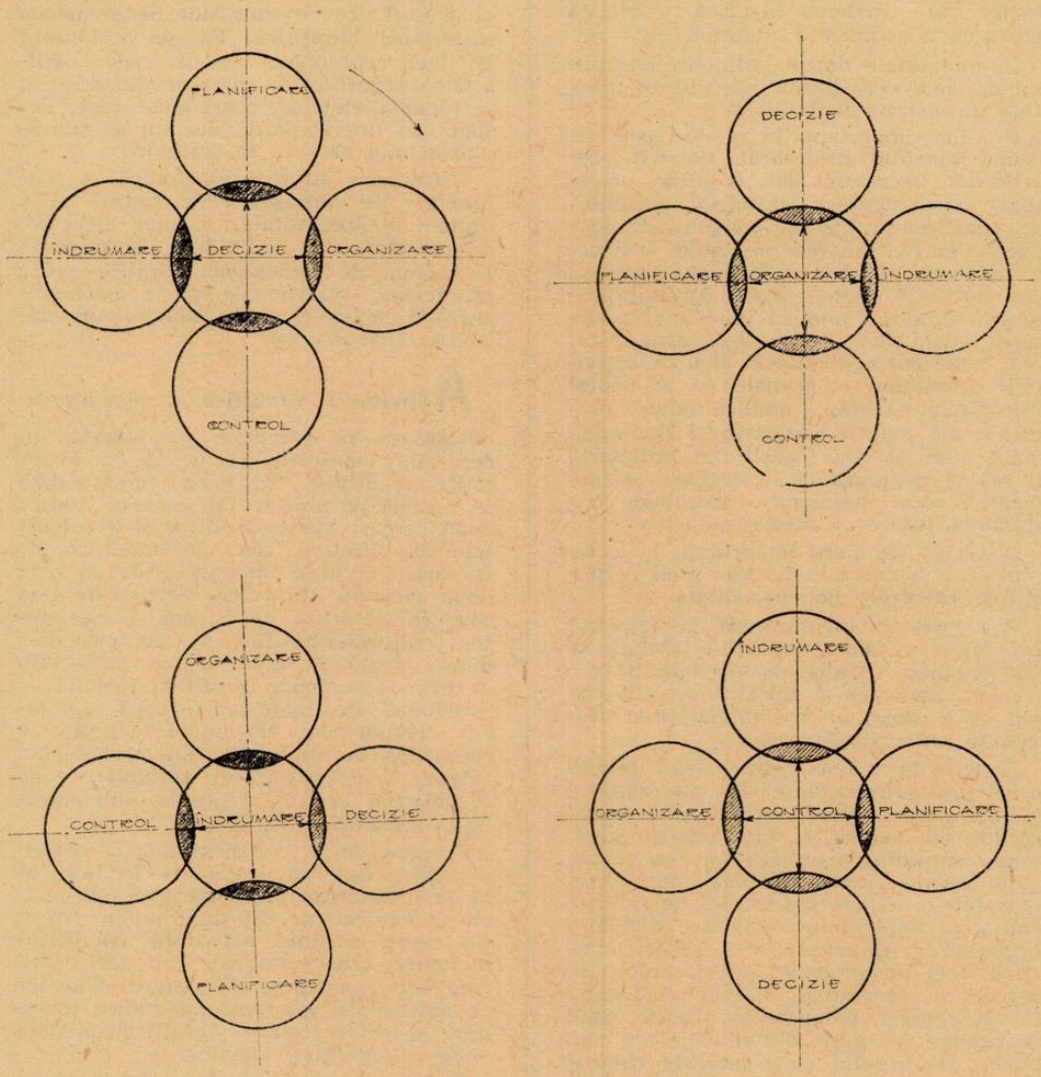
Pornind de la complexitatea activității științifice care se desfășoară în liceu și de la necesitatea coordonării și îndrumării ei competente, în anul școlar trecut s-a creat **consiliul activității științifico-metodice,** organ din care fac parte șefii comisiilor metodice, alte cadre didactice cu experiență valoroasă în munca metodică și de cercetare științifică, precum și reprezentanți ai elevilor.

În ce privește **metodele de predare,** stilul liceului nostru este bazat pe unitatea dialectică între clasic și modern. Introducînd cu îndrăzneală noul, cultivînd modernul, se păstrează totodată ceea ce este valoros și util prezentului din metodele clasice, tradiționale, urmărindu-se însă în permanență să li se imprime virtuți și funcționalități noi.

Ca urmare se folosesc și metoda expunerii și cea a dialogului, a conversației ca și cea a demonstrației, sau a exercițiului, dar sînt din ce în ce mai larg utilizate instruirea programată, problematizarea, descoperirea, dezbaterea, lecția bazată pe referate, pe învățarea prin cercetare etc. Urmărind în mod constant activizarea elevilor pe toată durata lecției, se promovează tot mai intens, în funcție de condiții, activitatea

6. **Buletinul Oficial al R.S.R.** nr. 67 din 12 iulie 1977, p 7.

SCHEMA ÎNTERDEPENDENȚEI FUNCȚIILOR ÎN CADRUL PROCESULUI DE CONDUCERE



Experiența consiliului de conducere al Liceului „Ion Neculce" demonstrează rolul hotărîtor al acestuia ca organ colectiv de conducere în viața școlii. Moștenind o bună experiență, a colectivului de conducere, care în acest liceu a funcționat cu bune rezultate în ultimul deceniu, consiliul de conducere alcătuit în prezent din 21 de persoane, conform prevederilor Decretului 207, îndeplinește cu rigurozitate atribuțiile prevăzute prin art. 58 al decretului menționat.

Elevii au în consiliu 2 reprezentați care participă cu regularitate la activitatea organului colectiv de conducere al liceului.

Consiliul de conducere își desfășoară activitatea pe baza unor planuri de muncă trimestriale și se întrunește lunar, la datele stabilite în plan, și ori de cîte ori este nevoie. A devenit o practică, după părerea noastră extrem de valoroasă, ca toate dările de seamă ale direcției, planurile de muncă și celelalte materiale care urmează a fi prezentate în fața adunării generale a întregului personal sau a consiliului profesoral etc. să fie dezbătute, definitivate și aprobate de consiliul de conducere astfel încît toate actele principale de conducere sînt în mod real emanație a organului colectiv de conducere. În anul școlar 1977/1978 Consiliul de conducere a mai dezbătut probleme cum sînt: pregătirea deschiderii noului an școlar, caracteri-

zările anuale ale cadrelor didactice, analiza aplicării planurilor de învățământ la disciplinele tehnice nou introduse în liceele de matematică-fizică, analiza parcurgerii ritmice a materiei etc.

În intervalele dintre ședințele consiliului de conducere biroul executiv al acestuia își exercită atribuțiile.

Un loc important în viața școlii îl ocupă **consiliul profesoral.** Potrivit prevederilor Decretului 207, consiliul profesoral se întrunește trimestrial, misiunea lui constînd să sprijine consiliul de conducere în îndrumarea procesului instructiv-educativ. Dintre problemele care nu pot lipsi din dezbaterea consiliului profesoral amintim analiza muncii și adoptarea planurilor de muncă, generalizarea experienței înaintate, analiza activității catedrelor — grupate pe principiul interdisciplinarității, analiza unor probleme ale muncii educative și de O.S.P. După cum se vede consiliului profesoral îi revine misiunea de a dezbate problemele a căror soluționare presupune antrenarea tuturor cadrelor didactice.

O verigă de mare importanță în sistemul de conducere al fiecărei școli o constituie **catedrele de specialitate.**

Așa cum se menționează în Decretul nr. 207, „în cadrul unităților școlare se pot organiza catedre pe specialități și o comisie metodică a diriginților, cu scopul de a contribui la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ" [6].

Experiența a demonstrat că pentru orice școală importante sînt nu numărul și nici modalitățile de grupare a profesorilor pe comisii ci preocupările acestora, conținutul activității lor. La Liceul „Ion Neculce" toate comisiile sînt antrenate într-o acțiune sistematică de ridicare calitativă a nivelului activității metodice orientată în direcția creării și perfecționării unei metodologii a desfășurării integrale a procesului instructiv-educativ în laboratoare, cabinete și ateliere. Șefii de catedre fac parte din consiliul de conducere al liceului și în această calitate ei participă direct la conducerea școlii, imprimîndu-i-se un caracter tot mai pronunțat de îndrumare a activității lor. În această viziune în cadrul comisiilor metodice se promovează în mod consecvent spiritul de echipă și se concentrează eforturile tuturor cadrelor didactice în direcția realizării unui învățămînt modern. Pe această linie, de cîțiva ani se muncește cu îndîrjire pentru crearea la toate disciplinele a unor seturi de materiale pe capitole sau teme mari la început, apoi pe lecții. Fiecare set cuprinde planuri de lecții, fișe bibliografice, teste de specialitate, teste docimologice, materiale pentru proiecții fixe pentru toate tipurile de aparate care există în dotarea cabinetelor și laboratoarelor, schițe, scheme, diagrame etc.

O parte integrantă a stilului de muncă al acestui liceu o constituie de asemenea **activitatea științifică.** Ea se desfășoară pe două coordonate. Am în vedere activitatea științifică a cadrelor didactice și activitatea elevilor, coordonate care, desigur, se intersectează, dar nu se suprapun și mai ales nu se confundă.

Activitatea științifico-metodică a profesorilor se desfășoară în cadrul catedrelor de specialitate, a unor colective de cercetare sau individual, se prezintă în sesiuni de comunicări științifice care au devenit tradiționale și se materializează în articole, studii sau volume publicate, manuale etc.

Activitatea științifică a elevilor se desfășoară în cercurile pe obiecte, în cercurile tehnico-aplicative și în societățile științifice. În liceu funcționează 14 cercuri pe obiecte, un cenaclu literar, două cercuri ateist-științifice și 3 cercuri tehnico-aplicative, deci în total 20 de cercuri. Cercurile sînt integrate în cele două societăți științifice dintre care una care funcționează de 12 ani — Societatea cultural-științifică —, iar cea de-a doua, creată în anul școlar 1977—1978 ca urmare a noului profil al liceului — Societatea de matematică-fizică. Lucrările elevilor sînt prezentate în sesiunile cercurilor, iar dintre ele sînt selecționate cele care se prezintă în sesiunile ce se organizează la nivelul liceului sub patronajul societăților științifice.

Pornind de la complexitatea activității științifice care se desfășoară în liceu și de la necesitatea coordonării și îndrumării ei competente, în anul școlar trecut s-a creat **consiliul activității științifico-metodice,** organ din care fac parte șefii comisiilor metodice, alte cadre didactice cu experiență valoroasă în munca metodică și de cercetare științifică, precum și reprezentanți ai elevilor.

În ce privește **metodele de predare,** stilul liceului nostru este bazat pe unitatea dialectică între clasic și modern. Introducînd cu îndrăzneală noul, cultivînd modernul, se păstrează totodată ceea ce este valoros și util prezentului din metodele clasice, tradiționale, urmărindu-se însă în permanență să li se imprime virtuți și funcționalități noi.

Ca urmare se folosesc și metoda expunerii și cea a dialogului, a conversației ca și cea a demonstrației, sau a exercițiului, dar sînt din ce în ce mai larg utilizate instruirea programată, problematizarea, descoperirea, dezbaterea, lecția bazată pe referate, pe învățarea prin cercetare etc. Urmărind în mod constant activizarea elevilor pe toată durata lecției, se promovează tot mai intens, în funcție de condiții, activitatea

6. **Buletinul Oficial al R.S.R.** nr. 67 din 12 iulie 1977, p 7.

în grup, învățămîntul diferențiat și chiar individualizarea învățămîntului.

Un aspect foarte important al stilului de muncă îl constituie **necesitatea antrenării întregului corp profesoral, a întregului personal la activitatea de rezolvare a problemelor școlii.** În această ordine de idei s-a acordat o atenție deosebită dezvoltării receptivității față de nou, mobilizării întregului colectiv la vasta acțiune de modernizare. Înființarea și amenajarea fiecărui laborator, cabinet sau atelier sînt legate în mod concret de inițiativa unor profesor și cu participarea elevilor. Dar cel mai important aspect al problemei ni se pare faptul că toate instalațiile liceului au fost concepute, programate, realizate și perfecționate cu mintea și mîinile oamenilor acestui colectiv. În prezent, cînd s-a deplasat centrul de greutate al acțiunii de modernizare în direcția creării unei metodologii a desfășurării integrale a procesului de învățămînt în laboratoare, cabinete și ateliere pe baza unității dialectice a învățămîntului cu cercetarea științifică și producția, întregul corp profesoral acționează cu toate forțele într-un spirit sănătos de ordine și disciplină pentru îndeplinirea acestor obiective cu participarea nemijlocită a elevilor.

În ce privește controlul și îndrumarea procesului instructiv-educativ un rol deosebit îl au asistențele directorilor. Exceptînd zilele în care sînt convocați la acțiuni de durată în afara liceului, practic nu trece nici o zi în care directorii să nu facă cel puțin 1—2 asistențe. A devenit un adevăr, verificat de-a lungul anilor, că asistențele la ore, cunoașterea directă a procesului instructiv-educativ și îndrumarea lui operativă reprezintă calea principală pentru realizarea unui învățămînt de calitate ridicată. Este foarte important să se imprime controlului un permanent caracter constructiv și de îndrumare, obiectul exercitării lui constituindu-l tot mai manifest prevenirea greșelilor, generalizarea soluțiilor și metodelor ce și-au certificat eficiența, extinderea experienței avansate.

O **componentă fundamentală** a stilului de muncă și criteriul său esențial de verificare o constituie **rezultatele obținute, eficiența, finalitatea sa.**

După părerea noastră stilul de muncă se finalizează în primul rînd în constituirea, consolidarea și afirmarea personalității fiecărei instituții școlare. Prin stilul său școala se prezintă în fața opiniei publice. În al doilea rînd, stilul de muncă se materializează în rezultatele la învățătură ale elevilor, care, bineînțeles, depind de foarte mulți factori pe care nu-i putem analiza acum.

Un concludent indicator al eficienței muncii unei școli este, desigur și cel al încadrării absolvenților. Iată cum se prezintă dinamica repartizării absolvenților Liceului „Ion Neculce" pe perioada care a trecut de la introducerea sistemului de desfășurare integrală a procesului instructiv-educativ în laboratoare, cabinete și ateliere.

	Promoția									
PLASAREA	1967-1968	1968-1969	1969-1970	1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977
Producție %	4,50	6,73	12,50	21,48	27	28	29,50	28,28	26	18
Învățămînt superior și postliceal %	67	72,23	72,72	72	68	68	68,50	69,72	73	81
Neîncadrați %	28,50	21,04	14,78	6,52	5	4	2	2	1	1

Desigur, analiza acestor rezultate permite formularea unor **concluzii,** de o deosebită însemnătate. Aici nu vom prezenta însă decît pe aceea care ni se pare cea mai valoroasă. Este vorba de accentuarea caracterului practic al învățămîntului liceal, reorganizarea lui pe principiul unității dialectice cu producția și cercetarea științifică. În lumina acestei orientări fiecare instituție de învățămînt are posibilitatea să-și perfecționeze stilul de muncă și să vizeze noi etape calitative în activitatea sa. În acest scop se impune o redimensionare atentă, îndrăzneală a actului de conducere la toate nivelele, o sporire continuă a exigenței și autoexigenței, o luptă consecventă pentru autodepășire, pentru înlăturarea și evitarea oricăror rămășițe ale rutinei sau automulțumirii, pentru promovarea curajoasă a spiritului novator, revoluționar.

DIRECTORUL COORDONATOR
statut, atribuții, răspunderi

Prof. emerit ROMULUS ȘICLOVAN, directorul
Școlii generale nr. 1, Pecica – ARAD

Funcția de director coordonator a apărut dintr-o necesitate de ordin practic privind munca de îndrumare și control, de amplificare și adîncire a conducerii activității instructiv-educative în toate unitățile sistemului de învățămînt. Deși a trecut o bună perioadă de timp de la instituirea funcției, totuși n-a fost reglementat statutul acestui organ, n-au fost stabilite atribuțiile și sarcinile lui într-un sistem unitar. Cert este că în munca de îndrumare și control desfășurată de inspectoratele școlare județene, directorul coordonator constituie o importantă verigă, acționîndu-se, la nivelul fiecărui județ și zonă de coordonare, pentru cristalizarea unui sistem în ce privește răspunderile, competențele și practica realizării lor. **Cele de mai jos reprezintă cîteva considerații desprinse din experiența noastră în exercitarea acestei funcții, o modestă contribuție la conturarea sistemului de muncă într-un domeniu în care căutările sînt într-o pronunțată dinamică.**

Aș dori să subliniez de la început că în îndeplinirea sarcinilor și răspunderilor sale, directorul coordonator trebuie să aibă în vedere **principiul cooperării.** Dacă în activitatea de conducere a școlii cooperarea este o componentă importantă, cu atît mai mult acest principiu își găsește aplicabilitatea în relațiile directorului coordonator cu conducătorii unităților școlare și preșcolare din raza sa de acțiune. Aceasta se motivează, în primul rînd, prin faptul că **directorul coordonator nu este un simplu „dispecer" al ordinelor și dispozițiilor emanate de la organele ierarhice,** nici un factor de decizie suprapus conducerii unităților școlare pe care le coordonează — fapt ce ar restrînge aria atribuțiilor acestora —, **ci un colaborator al acestora** — fapt explicat și acesta ca urmare a unei experiențe mai bogate, printr-o cunoaștere mai aprofundată a fenomenului pedagogic desfășurat pe o arie mai largă, a documentării realizată prin instructaje la inspectoratul școlar, la cursurile de perfecționare, prin studii și cercetări proprii, conferindu-i astfel un grad sporit de competență. Privite printr-o astfel de perspectivă, relațiile directorului coordonator cu directorii grădinițelor și școlilor din raza respectivă de coordonare vor facilita găsirea căilor de optimizare a muncii în fiecare unitate, bucurîndu-se de o acceptare conștientă, firească și voluntară din partea celor coordonați, ceea ce nu este un fapt neglijabil. În al doilea rînd, acest principiu se cere a fi respectat, pentru că, după părerea noastră, **cooperarea trebuie să fie și unul dintre scopurile urmărite permanent și sistematic de directorul coordonator în relațiile dintre toate unitățile de învățămînt din raza sa de acțiune,** ca modalitate și condiție de îndeplinire a numeroase sarcini la nivelul comunal, după cum se va vedea mai jos.

Respectînd această cerință, **directorul coordonator devine un factor dinamizator, apropiat și permanent,** avînd posibilitatea să acționeze mai frecvent și în unitățile școlare mici, ceea ce nu este posibil pentru organele de îndrumare și control ale inspectoratului școlar. De aici concluzia că **directorul coordonator îndeplinește, în calitate de organ extern al inspectoratului școlar județean, sarcini de prim ordin ; nu este doar un consilier, ci un organ investit cu atributele autorității,** care cunoaște nemijlocit realitatea din zona sa și poate rezolva anumite probleme prompt, el personal, ori să facă, de asemenea, prompt, demersurile necesare pentru rezolvarea unor probleme la un nivel superior.

Care sînt domeniile sau aspectele activității școlare ce fac obiectul competențelor și răspunderilor directorului coordonator ? Potrivit celor arătate mai sus, ca orientări de principiu, rezultă că nici un aspect al activității din școlile coordonate nu-i pot fi indiferente. Socotim că toate problemele școlilor și grădinițelor trebuie să-l preocupe, însă nu în amănunte, ci în ansamblul și esența lor, **iar intervențiile sale să se facă simțite mai ales în problemele cardinale ale unităților coordonate.**

în grup, învățămîntul diferențiat și chiar individualizarea învățămîntului.

Un aspect foarte important al stilului de muncă îl constituie **necesitatea antrenării întregului corp profesoral, a întregului personal la activitatea de rezolvare a problemelor școlii.** În această ordine de idei s-a acordat o atenție deosebită dezvoltării receptivității față de nou, mobilizării întregului colectiv la vasta acțiune de modernizare. Înființarea și amenajarea fiecărui laborator, cabinet sau atelier sînt legate în mod concret de inițiativa unor profesor și cu participarea elevilor. Dar cel mai important aspect al problemei ni se pare faptul că toate instalațiile liceului au fost concepute, programate, realizate și perfecționate cu mintea și mîinile oamenilor acestui colectiv. În prezent, cînd s-a deplasat centrul de greutate al acțiunii de modernizare în direcția creării unei metodologii a desfășurării integrale a procesului de învățămînt în laboratoare, cabinete și ateliere pe baza unității dialectice a învățămîntului cu cercetarea științifică și producția, întregul corp profesoral acționează cu toate forțele într-un spirit sănătos de ordine și disciplină pentru îndeplinirea acestor obiective cu participarea nemijlocită a elevilor.

În ce privește controlul și îndrumarea procesului instructiv-educativ un rol deosebit îl au asistențele directorilor. Excepțînd zilele în care sînt convocați la acțiuni de durată în afara liceului, practic nu trece nici o zi în care directorii să nu facă cel puțin 1—2 asistențe. A devenit un adevăr, verificat de-a lungul anilor, că asistențele la ore, cunoașterea directă a procesului instructiv-educativ și îndrumarea lui operativă reprezintă calea principală pentru realizarea unui învățămînt de calitate ridicată. Este foarte important să se imprime controlului un permanent caracter constructiv și de îndrumare, obiectul exercitării lui constituindu-l tot mai manifest prevenirea greșelilor, generalizarea soluțiilor și metodelor ce și-au certificat eficiența, extinderea experienței avansate.

O **componentă fundamentală** a stilului de muncă și criteriul său esențial de verificare o constituie **rezultatele obținute, eficiența, finalitatea sa.**

După părerea noastră stilul de muncă se finalizează în primul rînd în constituirea, consolidarea și afirmarea personalității fiecărei instituții școlare. Prin stilul său școala se prezintă în fața opiniei publice. În al doilea rînd, stilul de muncă se materializează în rezultatele la învățătură ale elevilor, care, bineînțeles, depind de foarte mulți factori pe care nu-i putem analiza acum.

Un concludent indicator al eficienței muncii unei școli este, desigur și cel al încadrării absolvenților. Iată cum se prezintă dinamica repartizării absolvenților Liceului „Ion Neculce" pe perioada care a trecut de la introducerea sistemului de desfășurare integrală a procesului instructiv-educativ în laboratoare, cabinete și ateliere.

	Promoția									
PLASAREA	1967-1968	1968-1969	1969-1970	1970-1971	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977
Producție %	4,50	6,73	12,50	21,48	27	28	29,50	28,26	26	18
Învățămînt superior și postliceal %	67	72,23	72,72	72	68	68	68,50	69,72	73	81
Neîncadrați %	28,50	21,04	14,78	6,52	5	4	2	2	1	1

Desigur, analiza acestor rezultate permite formularea unor **concluzii,** de o deosebită însemnătate. Aici nu vom prezenta însă decît pe aceea care ni se pare cea mai valoroasă. Este vorba de accentuarea caracterului practic al învățămîntului liceal, reorganizarea lui pe principiul unității dialectice cu producția și cercetarea științifică. În lumina acestei orientări fiecare instituție de învățămînt are posibilitatea să-și perfecționeze stilul de muncă și să vizeze noi etape calitative în activitatea sa. În acest scop se impune o redimensionare atentă, îndrăzneală a actului de conducere la toate nivelele, o sporire continuă a exigenței și autoexigenței, o luptă consecventă pentru autodepășire, pentru înlăturarea și evitarea oricăror rămășițe ale rutinei sau automulțumirii, pentru promovarea curajoasă a spiritului novator, revoluționar.

DIRECTORUL COORDONATOR
statut, atribuții, răspunderi

Prof. emerit ROMULUS ȘICLOVAN, directorul
Școlii generale nr. 1, Pecica – ARAD

Funcția de director coordonator a apărut dintr-o necesitate de ordin practic privind munca de îndrumare și control, de amplificare și adîncire a conducerii activității instructiv-educative în toate unitățile sistemului de învățămînt. Deși a trecut o bună perioadă de timp de la instituirea funcției, totuși n-a fost reglementat statutul acestui organ, n-au fost stabilite atribuțiile și sarcinile lui într-un sistem unitar. Cert este că în munca de îndrumare și control desfășurată de inspectoratele școlare județene, directorul coordonator constituie o importantă verigă, acționîndu-se, la nivelul fiecărui județ și zonă de coordonare, pentru cristalizarea unui sistem în ce privește răspunderile, competențele și practica realizării lor. **Cele de mai jos reprezintă cîteva considerații desprinse din experiența noastră în exercitarea acestei funcții, o modestă contribuție la conturarea sistemului de muncă într-un domeniu în care căutările sînt într-o pronunțată dinamică.**

Aș dori să subliniez de la început că în îndeplinirea sarcinilor și răspunderilor sale, directorul coordonator trebuie să aibă în vedere **principiul cooperării.** Dacă în activitatea de conducere a școlii cooperarea este o componentă importantă, cu atît mai mult acest principiu își găsește aplicabilitatea în relațiile directorului coordonator cu conducătorii unităților școlare și preșcolare din raza sa de acțiune. Aceasta se motivează, în primul rînd, prin faptul că **directorul coordonator nu este un simplu „dispecer" al ordinelor și dispozițiilor emanate de la organele ierarhice,** nici un factor de decizie suprapus conducerii unităților școlare pe care le coordonează — fapt ce ar restrînge aria atribuțiilor acestora —, **ci un colaborator al acestora** — fapt explicat și acesta ca urmare a unei experiențe mai bogate, printr-o cunoaștere mai aprofundată a fenomenului pedagogic desfășurat pe o arie mai largă, a documentării realizată prin instructaje la inspectoratul școlar, la cursurile de perfecționare, prin studii și cercetări proprii, conferindu-i astfel un grad sporit de competență. Privite printr-o astfel de perspectivă, relațiile directorului coordonator cu directorii grădinițelor și școlilor din raza respectivă de coordonare vor facilita găsirea căilor de optimizare a muncii în fiecare unitate, bucurîndu-se de o acceptare conștientă, firească și voluntară din partea celor coordonați, ceea ce nu este un fapt neglijabil. În al doilea rînd, acest principiu se cere a fi respectat, pentru că, după părerea noastră, **cooperarea trebuie să fie și unul dintre scopurile urmărite permanent și sistematic de directorul coordonator în relațiile dintre toate unitățile de învățămînt din raza sa de acțiune,** ca modalitate și condiție de îndeplinire a numeroase sarcini la nivelul comunal, după cum se va vedea mai jos.

Respectînd această cerință, **directorul coordonator devine un factor dinamizator, apropiat și permanent,** avînd posibilitatea să acționeze mai frecvent și în unitățile școlare mici, ceea ce nu este posibil pentru organele de îndrumare și control ale inspectoratului școlar. De aici concluzia că **directorul coordonator îndeplinește, în calitate de organ extern al inspectoratului școlar județean, sarcini de prim ordin; nu este doar un consilier, ci un organ investit cu atributele autorității,** care cunoaște nemijlocit realitatea din zona sa și poate rezolva anumite probleme prompt, el personal, ori să facă, de asemenea, prompt, demersurile necesare pentru rezolvarea unor probleme la un nivel superior.

Care sînt domeniile sau aspectele activității școlare ce fac obiectul competențelor și răspunderilor directorului coordonator? Potrivit celor arătate mai sus, ca orientări de principiu, rezultă că nici un aspect al activității din școlile coordonate nu-i pot fi indiferente. Socotim că toate problemele școlilor și grădinițelor trebuie să-l preocupe, însă nu în amănunte, ci în ansamblul și esența lor, **iar intervențiile sale să se facă simțite mai ales în problemele cardinale ale unităților coordonate.**

Astfel, o primă categorie de probleme este în legătură cu **asigurarea condițiilor materiale de funcționare, inclusiv baza didactico-materială a muncii instructiv-educative,** mai ales în mediul rural. În calitatea sa de membru al biroului executiv al Consiliului popular comunal, directorul coordonator are în vedere gestionarea echilibrată și ritmică a fondurilor bugetare, asigurarea la timp a combustibilului, efectuarea reparațiilor curente și asigurarea condițiilor igienico-sanitare în unitățile din subordine ș.a.

An de an directorul coordonator poartă grija pentru înzestrarea unităților în subordine cu mobilier, material didactic și manuale școlare. În acest sens, la întocmirea comenzilor, urmărește — pe baza cunoașterii situației reale din zonă, școală și grădiniță —, atît evitarea stocurilor supranormative, cît și a „golurilor". Dacă unitatea coordonatoare este liceul, în care activitatea tehnico-productivă se desfășoară în ateliere-școală, aceasta are posibilități de înzestrare a celorlalte unități cu diverse articole de uz didactic, sau igienic și gospodăresc, în cadrul acțiunilor de autodotare. Așa spre exemplu, în anii școlari 1974/1975, 1975/1976, potrivit măsurilor adoptate prin planul de producție al fostului Liceu „Gheorghe Lazăr" din Pecica, am reușit să înzestrăm aceste unități cu întregul inventar al pichetelor de incendiu, cu toate cele necesare colțului igienic (suporturi metalice pentru ligheane, rezervoare cu robinete), rastele pentru planșe, suporturi pentru flori etc. Faptul a constituit și pentru elevii școlii coordonatoare, ca executanți — și pentru cei mai mici din școlile coordonate ca beneficiari —, o bună propagandă pentru activitatea productivă, pentru munca utilă, aducînd satisfacții tuturor.

Un alt mănunchi de probleme ce solicită competență și răspunderea directorului coordonator se relevă îndeosebi în **perioadele extreme al fiecărui an școlar,** adică la începutul și sfîrșitul anului de învățămînt. Astfel, sfîrșitul lunii august și luna septembrie îl obligă pe directorul coordonator să-și rezolve problemele specifice etapei în școala sa, dar să și intensifice cooperarea cu ceilalți directori în ce privește :

— îndeplinirea planului de școlarizare și definitivare a rețelei școlare, cu respectarea normativelor în vigoare ; în acest sens, poate apărea necesitatea reconsiderării limitelor circumscripțiilor școlare, operațiune ce trebuie făcută cu multă grijă și tact, mai ales cînd e vorba de anumite opțiuni ale părinților (mai ales în clasa I și a V-a) ;

— primirea unor cadre didactice — transferate sau nou numite la unitățile din zona de coordonare — cu rezolvarea problemelor aferente (întocmirea cărții de muncă, a contractului de muncă, asigurarea condițiilor de locuit etc.) ;

— difuzarea documentelor școlare de bază — planuri de învățămînt, programe școlare, recartarea manualelor școlare, instrucțiuni pentru aplicarea acestor documente, inclusiv prelucrarea unora dintre ele cu directorii din subordine ;

— constituirea catedrelor la clasele gimnaziale, urmărindu-se respectarea cerințelor legale, inclusiv încadrarea unor profesori la două sau mai multe școli pentru întregirea normei didactice, ori pentru predarea unor discipline ca educația fizică, desen, muzică și limbi moderne la clasele primare, conform instrucțiunilor în vigoare, ori repartizarea de profesori pentru predarea limbilor moderne în grădinițe, la solicitările părinților ;

— întocmirea orarului, mai ales la grădinițe și la școlile mici, încadrate cu 1—3 învățători care muncesc simultan cu mai multe clase, urmărindu-se posibilitatea parcurgerii normale a prevederilor programelor prin respectarea unor cerințe pedagogice, în învățămîntul preșcolar, iar la clasele primare respectarea măsurilor stabilite în vederea lichidării repetenției.

Printre problemele inerente perioadei de debut a anului școlar, de o reală importanță din punct de vedere organizatoric, cîteva se impun prin actualitatea lor, cît și prin consecințele sociale ce le incumbă.

Astfel, toată atenția trebuie acordată, în primul rînd, identificării tinerilor și adulților cu școala generală incompletă din fiecare circumscripție școlară (ori sat), înscrierea lor la învățămîntul fără frecvență, respectiv organizarea pregătirii lor în fiecare unitate școlară. Evident paralel cu dezvoltarea acestor probleme, ca o sarcină de maximă răspundere, pentru directorul coordonator este școlarizarea tuturor copiilor din comună sau sector de coordonare. De aceea de la începutul anului școlar, dar și pe tot parcursul lui, printre atribuțiile prioritare ale directorului coordonator, este cooperarea între grădiniță și școala primară, între școala primară și unitățile școlare cu clase gimnaziale, ca și între acestea și cele ce funcționează cu treapta I liceu, dacă există în zonă, mobilizînd eforturile colectivelor didactice în direcția școlarizării integrale, pînă la promovarea clasei a X-a.

De asemenea, organizarea comitetelor cetățenești de părinți în școlile și grădinițele coordonate, potrivit prevederilor Decretului nr. 362/1976 și desemnarea reprezentanților din zona de coordonare pentru consiliul județean al comitetelor cetățenești de părinți este o chestiune ce se cere rezolvată la început de an școlar, creîndu-se premisele unor modalități concrete și eficiente de conlucrare între conducerea unităților de învățămînt și co-

mitele cetățenești de părinți, într-un spirit nou, dinamic.

La fel, în această perioadă, în sarcina directorului stă și coordonarea bibliotecilor comunale și sătești respective, încadrarea lor cu cadre didactice corespunzătoare, atît la centru de comună, cît și la sate — bibliotecari și colective de sprijin ale acestora — premisă a funcționării optime a acestor instituții.

Am asociat răspunderile directorului coordonator din perioada începutului de an cu cele din perioada finală, întrucît se știe, problemele se condiționează reciproc.

Mă voi referi la două dintre ele. Aș vrea să subliniez că acțiunea de coordonare, de exemplu în domeniul școlarizării, se manifestă accentuat și în perioada ultimului trimestru al anului școlar, nu numai la începutul lui. Astfel directorului coordonator îi revine răspunderea să **organizeze temeinic activitatea comisiei comunale privind examinarea medicală și psiho-pedagogică a copiilor ce urmează să fie cuprinși în clasa I,** contribuind astfel la precizarea și adîncirea relației școală-grădiniță-instituția medicală-părinți, în scopul evitării eșecului la învățătură în clasa I și apoi în cursul primar, a evitării de la început a cauzelor repetenției la acest ciclu. Rezultatele muncii acestei comisii au deci serioase implicații pedagogice și sociale, de aceea activitatea organismului respectiv nu poate fi desfășurată formal, pur administrativ, în grabă.

Privind din același unghi al implicațiilor pedagogice și sociale, **munca comisiilor de orientare școlară și profesională din școlile cu clasele I—VIII** se impune atenției directorului coordonator, mai ales în condițiile, cînd potrivit cerințelor economice specifice comunei și zonei apropiate, funcționează în rețeaua școlară licee de specialitate sau filiale ale acestora. Așadar, într-un fel, în preocupările directorului coordonator intră și finalizarea actului educativ, nu numai momentul de start în viața școlară.

Desigur, atît în aspectele reliefate mai sus, cît și în altele, prilejuite de desfășurarea procesului instructiv-educativ în școală și în grădinițele de copii, **esențialul în munca directorului coordonator este cea de îndrumare și control a celorlalți directori, a cadrelor didactice din unitățile în subordine.**

Experiența proprie ne-a permis să desprindem concluzia că în îndeplinirea acestei atribuții directorul coordonator trebuie să aibă în vedere trei direcții:

a) **Să acorde sprijin efectiv directorilor recent investiți cu calitatea de conducători** ai unităților școlare și preșcolare, cu mai puțină experiență în activitatea de organizare, planificare, îndrumare și control, sprijinindu-i să-și cristalizeze un sistem de muncă pentru o conducere științifică a procesului instructiv-educativ.

b) **Să stimuleze directorii cu un stagiu mai îndelungat, să adopte forme superioare în activitatea de conducere a școlii,** în cunoașterea și valorificarea experienței înaintate a cadrelor didactice din colectivele școlare, să militeze pentru pătrunderea spiritului novator, al modernizării, pe o arie largă, în școlile pe care le conduc.

c) **Să faciliteze drumul colectivelor didactice din toate școlile și grădinițele** (inclusiv a celor mici, izolate ori situate periferic în localitățile rurale) **spre o permanentă perfecționare profesională, pedagogică și științifică.**

Nu ne propunem acum să facem referiri detaliate la exercitarea acestei atribuții de către directorul coordonator. Remarcăm totuși că **eficient s-a dovedit a fi controlul direct, nemijlocit,** în fiecare unitate, cît mai frecvent posibil, fie că s-a referit la folosirea documentelor școlare, la administrarea bunurilor școlii și internatului, la asigurarea condițiilor privind protecția muncii și P.C.I., a celor de igienizare și salubrizare, la asigurarea bazei materiale pentru activitatea practică la lecții și în cercurile tehnico-științifice aplicative, ori cea sportivă, fie că a avut în vedere organizarea activității metodice, ori îndrumarea și controlul muncii cadrelor didactice și randamentul muncii școlare. De aici cerința ca **directorul coordonator să-și programeze vizitarea tuturor unităților cel puțin o dată pe lună.** Evident acest lucru este în funcție de sarcinile din unitatea proprie, de numărul unităților în subordine, de răspîndirea lor teritorială. Faptul acesta va permite rezolvarea concretă și imediată a unor probleme din viața școlilor, pe de o parte, cunoașterea nemijlocită a activității directorului pe de altă parte, — bază certă pentru aprecierea lor anuală.

Stimularea schimbului de opinii și de experiență, crearea unui climat de emulație în direcția adoptării ideilor didactice novatoare de către cadrele didactice din unitățile școlare din raza de activitate este o problemă care solicită competență directorului coordonator. Experiența ne-a dovedit **utilitatea și interesul stîrnit de organizarea unor reuniuni metodico-științifice la nivel de școală coordonatoare,** pentru crearea unui astfel de climat de căutări ce vizează perfecționarea continuă prin cooperare între colectivele didactice ale unităților din comună.

În afara unor ședințe de instructaj și ședințe lărgite ale consiliului profesoral cu participarea directorilor ori a unor

Astfel, o primă categorie de probleme este în legătură cu **asigurarea condițiilor materiale de funcționare, inclusiv baza didactico-materială a muncii instructiv-educative,** mai ales în mediul rural. În calitatea sa de membru al biroului executiv al Consiliului popular comunal, directorul coordonator are în vedere gestionarea echilibrată și ritmică a fondurilor bugetare, asigurarea la timp a combustibilului, efectuarea reparațiilor curente și asigurarea condițiilor igienico-sanitare în unitățile din subordine ș.a.

An de an directorul coordonator poartă grija pentru înzestrarea unităților în subordine cu mobilier, material didactic și manuale școlare. În acest sens, la întocmirea comenzilor, urmărește — pe baza cunoașterii situației reale din zonă, școală și grădiniță —, atît evitarea stocurilor supranormative, cît și a „golurilor". Dacă unitatea coordonatoare este liceul, în care activitatea tehnico-productivă se desfășoară în ateliere-școală, aceasta are posibilități de înzestrare a celorlalte unități cu diverse articole de uz didactic, sau igienic și gospodăresc, în cadrul acțiunilor de autodotare. Așa spre exemplu, în anii școlari 1974/1975, 1975/1976, potrivit măsurilor adoptate prin planul de producție al fostului Liceu „Gheorghe Lazăr" din Pecica, am reușit să înzestrăm aceste unități cu întregul inventar al pichetelor de incendiu, cu toate cele necesare colțului igienic (suporturi metalice pentru ligheane, rezervoare cu robinete), rastele pentru plânșe, suporturi pentru flori etc. Faptul a constituit și pentru elevii școlii coordonatoare, ca executanți — și pentru cei mai mici din școlile coordonate ca beneficiari —, o bună propagandă pentru activitatea productivă, pentru munca utilă, aducînd satisfacții tuturor.

Un alt mănunchi de probleme ce solicită competență și răspunderea directorului coordonator se relevă îndeosebi în **perioadele extreme al fiecărui an școlar,** adică la începutul și sfîrșitul anului de învățămînt. Astfel, sfîrșitul lunii august și luna septembrie îl obligă pe directorul coordonator să-și rezolve problemele specifice etapei în școala sa, dar să și intensifice cooperarea cu ceilalți directori în ce privește :

— îndeplinirea planului de școlarizare și definitivare a rețelei școlare, cu respectarea normativelor în vigoare ; în acest sens, poate apărea necesitatea reconsiderării limitelor circumscripțiilor școlare, operațiune ce trebuie făcută cu multă grijă și tact, mai ales cînd e vorba de anumite opțiuni ale părinților (mai ales în clasa I și a V-a) ;

— primirea unor cadre didactice — transferate sau nou numite la unitățile din zona de coordonare — cu rezolvarea problemelor aferente (întocmirea cărții de muncă, a contractului de muncă, asigurarea condițiilor de locuit etc.) ;

— difuzarea documentelor școlare de bază — planuri de învățămînt, programe școlare, recartarea manualelor școlare, instrucțiuni pentru aplicarea acestor documente, inclusiv prelucrarea unora dintre ele cu directorii din subordine ;

— constituirea catedrelor la clasele gimnaziale, urmărindu-se respectarea cerințelor legale, inclusiv încadrarea unor profesori la două sau mai multe școli pentru întregirea normei didactice, ori pentru predarea unor discipline ca educația fizică, desen, muzică și limbi moderne la clasele primare, conform instrucțiunilor în vigoare, ori repartizarea de profesori pentru predarea limbilor moderne în grădinițe, la solicitările părinților ;

— întocmirea orarului, mai ales la grădinițe și la școlile mici, încadrate cu 1—3 învățători care muncesc simultan cu mai multe clase, urmărindu-se posibilitatea parcurgerii normale a prevederilor programelor prin respectarea unor cerințe pedagogice, în învățămîntul preșcolar, iar la clasele primare respectarea măsurilor stabilite în vederea lichidării repetenției.

Printre problemele inerente perioadei de debut a anului școlar, de o reală importanță din punct de vedere organizatoric, cîteva se impun prin actualitatea lor, cît și prin consecințele sociale ce le incumbă.

Astfel, toată atenția trebuie acordată, în primul rînd, identificării tinerilor și adulților cu școala generală incompletă din fiecare circumscripție școlară (ori sat), înscrierea lor la învățămîntul fără frecvență, respectiv organizarea pregătirii lor în fiecare unitate școlară. Evident paralel cu dezvoltarea acestor probleme, ca o sarcină de maximă răspundere, pentru directorul coordonator este școlarizarea tuturor copiilor din comună sau sector de coordonare. De aceea de la începutul anului școlar, dar și pe tot parcursul lui, printre atribuțiile prioritare ale directorului coordonator, este cooperarea între grădiniță și școala primară, între școala primară și unitățile școlare cu clase gimnaziale, ca și între acestea și cele ce funcționează cu treapta I liceu, dacă există în zonă, mobilizînd eforturile colectivelor didactice în direcția școlarizării integrale, pînă la promovarea clasei a X-a.

De asemenea, organizarea comitetelor cetățenești de părinți în școlile și grădinițele coordonate, potrivit prevederilor Decretului nr. 362/1976 și desemnarea reprezentanților din zona de coordonare pentru consiliul județean al comitetelor cetățenești de părinți este o chestiune ce se cere rezolvată la început de an școlar, creîndu-se premisele unor modalități concrete și eficiente de conlucrare între conducerea unităților de învățămînt și co-

mitele cetățenești de părinți, într-un spirit nou, dinamic.

La fel, în această perioadă, în sarcina directorului stă și coordonarea bibliotecilor comunale și sătești respective, încadrarea lor cu cadre didactice corespunzătoare, atît la centru de comună, cît și la sate — bibliotecari și colective de sprijin ale acestora — premisă a funcționării optime a acestor instituții.

Am asociat răspunderile directorului coordonator din perioada începutului de an cu cele din perioada finală, întrucît se știe, problemele se condiționează reciproc.

Mă voi referi la două dintre ele. Aș vrea să subliniez că acțiunea de coordonare, de exemplu în domeniul școlarizării, se manifestă accentuat și în perioada ultimului trimestru al anului școlar, nu numai la începutul lui. Astfel directorului coordonator îi revine răspunderea să **organizeze temeinic activitatea comisiei comunale privind examinarea medicală și psiho-pedagogică a copiilor ce urmează să fie cuprinși în clasa I,** contribuind astfel la precizarea și adîncirea relației școală-grădiniță-instituția medicală-părinți, în scopul evitării eșecului la învățătură în clasa I și apoi în cursul primar, a evitării de la început a cauzelor repetenției la acest ciclu. Rezultatele muncii acestei comisii au deci serioase implicații pedagogice și sociale, de aceea activitatea organismului respectiv nu poate fi desfășurată formal, pur administrativ, în grabă.

Privind din același unghi al implicațiilor pedagogice și sociale, **munca comisiilor de orientare școlară și profesională din școlile cu clasele I—VIII** se impune atenției directorului coordonator, mai ales în condițiile, cînd potrivit cerințelor economice specifice comunei și zonei apropiate, funcționează în rețeaua școlară licee de specialitate sau filiale ale acestora. Așadar, într-un fel, în preocupările directorului coordonator intră și finalizarea actului educativ, nu numai momentul de start în viața școlară.

Desigur, atît în aspectele reliefate mai sus, cît și în altele, prilejuite de desfășurarea procesului instructiv-educativ în școală și în grădinițele de copii, **esențialul în munca directorului coordonator este cea de îndrumare și control a celorlalți directori, a cadrelor didactice din unitățile în subordine.**

Experiența proprie ne-a permis să desprindem concluzia că în îndeplinirea acestei atribuții directorul coordonator trebuie să aibă în vedere trei direcții:

a) **Să acorde sprijin efectiv directorilor recent investiți cu calitatea de conducători** ai unităților școlare și preșcolare, cu mai puțină experiență în activitatea de organizare, planificare, îndrumare și control, sprijinindu-i să-și cristalizeze un sistem de muncă pentru o conducere științifică a procesului instructiv-educativ.

b) **Să stimuleze directorii cu un stagiu mai îndelungat, să adopte forme superioare în activitatea de conducere a școlii,** în cunoașterea și valorificarea experienței înaintate a cadrelor didactice din colectivele școlare, să militeze pentru pătrunderea spiritului novator, al modernizării, pe o arie largă, în școlile pe care le conduc.

c) **Să faciliteze drumul colectivelor didactice din toate școlile și grădinițele** (inclusiv a celor mici, izolate ori situate periferic în localitățile rurale) **spre o permanentă perfecționare profesională, pedagogică și științifică.**

Nu ne propunem acum să facem referiri detaliate la exercitarea acestei atribuții de către directorul coordonator. Remarcăm totuși că **eficient s-a dovedit a fi controlul direct, nemijlocit,** în fiecare unitate, cît mai frecvent posibil, fie că s-a referit la folosirea documentelor școlare, la administrarea bunurilor școlii și internatului, la asigurarea condițiilor privind protecția muncii și P.C.I., a celor de igienizare și salubrizare, la asigurarea bazei materiale pentru activitatea practică la lecții și în cercurile tehnico-științifice aplicative, ori cea sportivă, fie că a avut în vedere organizarea activității metodice, ori îndrumarea și controlul muncii cadrelor didactice și randamentul muncii școlare. De aici cerința ca **directorul coordonator să-și programeze vizitarea tuturor unităților cel puțin o dată pe lună.** Evident acest lucru este în funcție de sarcinile din unitatea proprie, de numărul unităților în subordine, de răspîndirea lor teritorială. Faptul acesta va permite rezolvarea concretă și imediată a unor probleme din viața școlilor, pe de o parte, cunoașterea nemijlocită a activității directorului pe de altă parte, — bază certă pentru aprecierea lor anuală.

Stimularea schimbului de opinii și de experiență, crearea unui climat de emulație în direcția adoptării ideilor didactice novatoare de către cadrele didactice din unitățile școlare din raza de activitate este o problemă care solicită competență directorului coordonator. Experiența ne-a dovedit **utilitatea și interesul stîrnit de organizarea unor reuniuni metodico-științifice la nivel de școală coordonatoare,** pentru crearea unui astfel de climat de căutări ce vizează perfecționarea continuă prin cooperare între colectivele didactice ale unităților din comună.

În afara unor ședințe de instructaj și ședințe lărgite ale consiliului profesoral cu participarea directorilor ori a unor

categorii de cadre didactice, după caz (învățători, educatoare, profesori de diferite specialități), direcțiunea Școlii generale nr. 1 Pecica, ca unitate coordonatoare, a organizat în mai mulți ani la rînd, reuniuni cu tematică metodico-științifică, asigurînd o largă participare a educatoarelor, învățătorilor, profesorilor. Astfel, s-a organizat microsesiunea de referate și comunicări științifice pe tema : „Probleme organizatorice și psihopedagogice ce se cer a fi soluționate în ultima etapă a anului școlar în vederea integrării preșcolarilor, școlarilor și tinerilor pe următoarele trepte ale școlarizării". Pentru evidențierea scopului urmărit, redăm mai jos tematica unora dintre materialele prezentate : „Contribuția educatoarelor și a învățătorului clasei I în pregătirea preșcolarilor pentru școală" ; „Relațiile învățătorilor clasei a IV-a cu viitorul diriginte al clasei a V-a și cu alți profesori pentru trecerea fără dificultăți a pragului claselor gimnaziale" ; „Probleme specifice ale muncii de orientare școlară și profesională în condițiile generalizării treptei I — liceu" ; „Două alternative pentru absolvenții liceului : învățămîntul superior ori integrarea în producție ; cum îi pregătim pentru a-i feri de eșec ?"

În atenția directorului coordonator a fost examinarea sistematică a unor laturi ale actului educațional, ca și elaborarea unor lucrări pe baza experienței personale, inclusiv stimularea activității de cercetare în cooperare, prin munca în echipă.

Același scop s-a urmărit și cu prilejul fazei locale a simpozionului cu tema : „Asigurarea progresului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor la învățătură. Metode, procedee și tehnici de evaluare a progresului școlar". Cîteva teme sugerate de directorul coordonator ori trasate în urma consultării acestuia de către autori au avut menirea să direcționeze gîndirea și preocupările cadrelor didactice spre aspecte cunoscute de către directorul coordonator ca „sensibile" ori ca preocupări de cercetare științifică, pe baza experienței pozitive în diferite unități din raza de activitate. Exemplificăm : „Verificarea progresului școlar prin teste docimologice" ; „Studiul cauzelor sociofamiliale ale eșecului școlar la elevii din clasa I" ; „Problematizarea — modalitate eficientă de dezvoltare a gîndirii elevilor" ; „Aspecte ale organizării lecțiilor în sistemul muncii simultane la două clase" etc.

Este de reținut faptul că astfel de participări au, de cele mai multe ori, efecte pozitive asupra evoluției personalității unor cadre didactice de la diferite unități școlare ; ele constituie un bun exercițiu pentru munca de studiu și cercetare, pe unii îi scoate din anonimat, făcîndu-i să se bucure de o apreciere mai largă, stimulează pregătirea de perfecționare prin sistemul gradelor didactice. Evident, sînt de notat repercusiunile, de asemenea pozitive, prin generalizarea experienței valoroase în rîndurile cadrelor didactice din toate unitățile de învățămînt din raza de coordonare.

Revista presei pedagogice străine

O agreabilă excursie în paginile „CAIETELOR PEDAGOGICE" franceze

În aria largă a publicisticii pedagogice franceze contemporane, revista lunară „Cahiers pédagogiques", intrată în cel de-al 34-lea an de existență și însumînd, pînă în prezent (iunie 1978), 165 de numere editate, circumscrie un peisaj interesant, bine reliefat. Ea își justifică incontestabil viabilitatea, în primul rînd prin contactul strîns cu școala (colaborări, materiale de susținere a unui învățămînt funcțional ascendent etc.), precum și cu activitatea concretă, multilaterală, a unor cercuri de cercetare pedagogică desfășurată în mod nemijlocit pe șantierele școlilor de către o întreagă pleiadă de profesori care trăiesc și studiază cu atenție practica instructiv-educativă cotidiană în aspectele sale, mai ales, inedite.

Drept carte de vizită a orientării generale a revistei, așa cum o concepe „Féderation des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques" (Federația cercurilor de cercetare și acțiune pedagogică) al cărei organ de presă este "Cahiers pédagogiques", poate fi considerată lozinca: „Să schimbăm societatea pentru a schimba școala, să schimbăm școala pentru a schimba societatea", care amintește, număr de număr, pe frontispiciul primei coperte, ca un subtitlu programatic, intențiile democratice, progresiste, ale publicației. Revista, avînd sediul la Toulouse, e condusă de pedagogul Abel Vintrou, ca director, și de un colectiv redacțional permanent — format din Cécile Delannoy, Philippe Lecarme și Ives Louis — ajutat de un larg comitet de redacție, alcătuit din mai mulți profesori „în funcțiune", de la diferite școli din țară.

Materialul fiecărui număr este, în genere, bogat, variat și interesant, atît tematic, cît și problematic. El e structurat pe anumite rubrici fixe, nedespărțite, totuși, de linii tranșante și anume: a) **Tribuna noastră — tribuna voastră** (care include unele completări la dezbaterile anterioare ale revistei prezentate sub formă de articole, mese rotunde, interviuri etc.); b) **Curierul cititorilor** (scurte notații apreciative ale cititorilor în legătură cu materiale publicate sau despre unele probleme ce-i preocupă, precum și diferite comunicate și înștiințări provenind, mai ales, de la unele asociații pedagogice ale cadrelor didactice); c) **Dosar** (partea cea mai amplă a revistei, incluzînd substanța ei pedagogică propriu-zisă și cuprinzînd grupaje tematice de articole și materiale diverse, de multe ori însoțite de imagini, reproduceri de fotografii etc.); d) **Cronica clasei** (informări comunicate de diferiți profesori în legătură cu reușitele lor la clasă, experimentări mai îndrăznețe sau simple aplicări ale unor metode noi etc.); e) **Cărți pentru noi** și **Cărți pentru elevii noștri** (bibliografie adnotată sau succinte recenzii ale unor cărți pedagogice recente); f) **Mijloace de muncă** (prezentare de seturi de diapozitive, de albume pentru școli etc.); g) **Biletul lunii curente** (succinte intervenții ironice în legătură cu unele măsuri școlare ale administrației, sau referiri la articole din alte publicații, ba chiar și cîntece — note și text — ca, de pildă „Selecția" — în numărul 158 din 1977 — atac umoristic împotriva selecției și orientării școlare etc.).

Rubricația de mai sus permite o cuprindere largă, suplă și nemonotonă a materialelor elaborate fie de colectivul redacțional, fie, mai ales, de colaboratorii din școli, care sînt permanent solicitați, incitați și an-

(continuare în pag. 60)

PRELIMINARII LA UN EXPERIMENT DE LARG INTERES*

— Schimbarea sistemului de apreciere la clasa I —

I. Sistemul complex de măsuri adoptat de Ministerul Educației și Învățămîntului [1] cu privire la optimizarea învățămîntului primar, în vederea valorificării depline a potențialului educațional al vîrstei micii școlarități pe făgașul formării personalității și al sporirii calității pregătirii elevilor, vizează în mod deosebit evaluarea — ca o componentă de bază a procesului instructiv-educativ.

Abordarea procesului de învățămînt ca un sistem dinamic, în acțiune, cu capacitate de autoreglare pune în evidență faptul că în strategia științifică a perfecționării acestuia în ansamblu și a fiecărei componente în parte, evaluarea deține un rol hotărîtor, fiind „totdeauna în legătură — directă sau indirectă — cu progresul cantitativ și calitativ al actului învățării" [2].

Pe de altă parte, cercetările referitoare la eficiența învățămîntului și practica didactică demonstrează faptul că evaluarea — pentru a corespunde pe deplin funcțiilor ce-i revin [3] — trebuie supusă, ea însăși, unei substanțiale îmbunătățiri într-o perspectivă reconsiderată asupra propriilor sale obiective, asupra instrumentelor și tehnicilor de măsurare folosite, căci „docimologia discerne clar și permanent în aprecierea progresului școlar prin examinarea de tip tradițional o subiectivitate, mai mare sau mai mică (...) la cel puțin 2/3 din personalul didactic de orice grad și specialitate" [4].

Urmărindu-se elaborarea unui sistem de evaluare obiectivă și continuă — cu caracter predictiv și reglator — a rezultatelor obținute de elevi, sistem care să constituie baza perfecționării științifice și operative a procesului instructiv-educativ, în Studiul amintit al M.E.I. se prevede : elaborarea baremelor minime-obligatorii de cunoștințe și deprinderi pentru clasele I—IV, stabilirea unor modalități mai eficiente de control „pentru a cunoaște posibilitățile fiecărui copil și progresul real la învățătură", perfecționarea modalităților de apreciere la clasa I, avîndu-se în vedere particularitățile copiilor școlarizați la vîrsta de 6 ani.

II. În vederea găsirii unei formule fundamentate și pe deplin corespunzătoare obiectivelor urmărite de școala noastră, cu care să fie înlocuit actualul sistem de apreciere a elevilor de clasa I, M.E.I. a inițiat, începînd cu anul școlar 1977—1978, un experiment special, îndrumat de I.C.P.P., prin laboratorul „Eficiența procesului instructiv-educativ".

Prin cuprinderea în experiment a tuturor județelor, cu cîte două unități școlare (incluzînd toate clasele I, respectiv 242 de clase) s-a urmărit — pe lîngă asigurarea unor condiții de validare a rezultatelor în vederea generalizării lor — antrenarea unui mare număr de învățătorilor în cercetarea unor probleme ale procesului instructiv-educativ, în vederea perfecționării acestuia.

---

*. Redactat de **VALENTINA FILIPESCU** și **MAGDALENA BANTO**, pe baza datelor experimentale ale echipei de cercetare formată din Magdalena Banto, Bârcă Anatolie, Valentina Filipescu, Eliza Tunșanu, cercetători științifici principali și Vasile Molan — inspector principal în M.E.I.

1. **Studiul privind creșterea nivelului de pregătire al elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar**, nr. 803/1975.

2. **GILBERT DE LANDSHEERE**, **Evaluarea continuă a elevilor și examenele**, E.D.P., București, 1975, p.11.

3. *Institutul de științe pedagogice*, **Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale**, E.D.P., Buc., 1976; **E. CONSTANTINESCU** și **V. FILIPESCU. Evaluarea progresului școlar permisă a perfecționării procesului de învățămînt**, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1977.

4. **DUMITRU MUSTER, SOFIA PUȘCAȘU, Examinarea în ciclul primar cu teste docimologice**, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1977, p. 95; A se consulta și **DUMITRU MUSTER, Verificarea progresului școlar prin teste docimologice**, E.D.P., 1970.

categorii de cadre didactice, după caz (învățători, educatoare, profesori de diferite specialități), direcțiunea Școlii generale nr. 1 Pecica, ca unitate coordonatoare, a organizat în mai mulți ani la rînd, reuniuni cu tematică metodico-științifică, asigurînd o largă participare a educatoarelor, învățătorilor, profesorilor. Astfel, s-a organizat microsesiunea de referate și comunicări științifice pe tema : „Probleme organizatorice și psihopedagogice ce se cer a fi soluționate în ultima etapă a anului școlar în vederea integrării preșcolarilor, școlarilor și tinerilor pe următoarele trepte ale școlarizării". Pentru evidențierea scopului urmărit, redăm mai jos tematica unora dintre materialele prezentate : „Contribuția educatoarelor și a învățătorului clasei I în pregătirea preșcolarilor pentru școală" ; „Relațiile învățătorilor clasei a IV-a cu viitorul diriginte al clasei a V-a și cu alți profesori pentru trecerea fără dificultăți a pragului claselor gimnaziale" ; „Probleme specifice ale muncii de orientare școlară și profesională în condițiile generalizării treptei I — liceu" ; „Două alternative pentru absolvenții liceului : învățămîntul superior ori integrarea în producție ; cum îi pregătim pentru a-i feri de eșec ?"

În atenția directorului coordonator a fost examinarea sistematică a unor laturi ale actului educațional, ca și elaborarea unor lucrări pe baza experienței personale, inclusiv stimularea activității de cercetare în cooperare, prin munca în echipă.

Același scop s-a urmărit și cu prilejul fazei locale a simpozionului cu tema : „Asigurarea progresului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor la învățătură. Metode, procedee și tehnici de evaluare a progresului școlar". Cîteva teme sugerate de directorul coordonator ori trasate în urma consultării acestuia de către autori au avut menirea să direcționeze gîndirea și preocupările cadrelor didactice spre aspecte cunoscute de către directorul coordonator ca „sensibile" ori ca preocupări de cercetare științifică, pe baza experienței pozitive în diferite unități din raza de activitate. Exemplificăm : „Verificarea progresului școlar prin teste docimologice" ; „Studiul cauzelor sociofamiliale ale eșecului școlar la elevii din clasa I" ; „Problematizarea — modalitate eficientă de dezvoltare a gîndirii elevilor" ; „Aspecte ale organizării lecțiilor în sistemul muncii simultane la două clase" etc.

Este de reținut faptul că astfel de participări au, de cele mai multe ori, efecte pozitive asupra evoluției personalității unor cadre didactice de la diferite unități școlare ; ele constituie un bun exercițiu pentru munca de studiu și cercetare, pe unii îi scoate din anonimat, făcîndu-i să se bucure de o apreciere mai largă, stimulează pregătirea de perfecționare prin sistemul gradelor didactice. Evident, sînt de notat repercusiunile, de asemenea pozitive, prin generalizarea experienței valoroase în rîndurile cadrelor didactice din toate unitățile de învățămînt din raza de coordonare.

Revista presei pedagogice străine

O agreabilă excursie în paginile „CAIETELOR PEDAGOGICE" franceze

În aria largă a publicisticii pedagogice franceze contemporane, revista lunară „Cahiers pédagogiques", intrată în cel de-al 34-lea an de existență și însumînd, pînă în prezent (iunie 1978), 165 de numere editate, circumscrie un peisaj interesant, bine reliefat. Ea își justifică incontestabil viabilitatea, în primul rînd prin contactul strîns cu școala (colaborări, materiale de susținere a unui învățămînt funcțional ascendent etc.), precum și cu activitatea concretă, multilaterală, a unor cercuri de cercetare pedagogică desfășurată în mod nemijlocit pe șantierele școlilor de către o întreagă pleiadă de profesori care trăiesc și studiază cu atenție practica instructiv-educativă cotidiană în aspectele sale, mai ales, inedite.

Drept carte de vizită a orientării generale a revistei, așa cum o concepe „Fédération des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques" (Federația cercurilor de cercetare și acțiune pedagogică) al cărei organ de presă este "Cahiers pédagogiques", poate fi considerată lozinca: „Să schimbăm societatea pentru a schimba școala, să schimbăm școala pentru a schimba societatea", care amintește, număr de număr, pe frontispiciul primei coperte, ca un subtitlu programatic, intențiile democratice, progresiste, ale publicației. Revista, avînd sediul la Toulouse, e condusă de pedagogul Abel Vintrou, ca director, și de un colectiv redacțional permanent — format din Cécile Delannoy, Philippe Lecarme și Ives Louis — ajutat de un larg comitet de redacție, alcătuit din mai mulți profesori „în funcțiune", de la diferite școli din țară.

Materialul fiecărui număr este, în genere, bogat, variat și interesant, atît tematic, cît și problematic. El e structurat pe anumite rubrici fixe, nedespărțite, totuși, de linii tranșante și anume: a) **Tribuna noastră — tribuna voastră** (care include unele completări la dezbaterile anterioare ale revistei prezentate sub formă de articole, mese rotunde, interviuri etc.); b) **Curierul cititorilor** (scurte notații apreciative ale cititorilor în legătură cu materiale publicate sau despre unele probleme ce-i preocupă, precum și diferite comunicate și înștiințări provenind, mai ales, de la unele asociații pedagogice ale cadrelor didactice); c) **Dosar** (partea cea mai amplă a revistei, incluzînd substanța ei pedagogică propriu-zisă și cuprinzînd grupaje tematice de articole și materiale diverse, de multe ori însoțite de imagini, reproduceri de fotografii etc.); d) **Cronica clasei** (informări comunicate de diferiți profesori în legătură cu reușitele lor la clasă, experimentări mai îndrăznețe sau simple aplicări ale unor metode noi etc.); e) **Cărți pentru noi și Cărți pentru elevii noștri** (bibliografie adnotată sau succinte recenzii ale unor cărți pedagogice recente); f) **Mijloace de muncă** (prezentare de seturi de diapozitive, de albume pentru școli etc.); g) **Biletul lunii curente** (succinte intervenții ironice în legătură cu unele măsuri școlare ale administrației, sau referiri la articole din alte publicații, ba chiar și cîntece — note și text — ca, de pildă „Selecția" — în numărul 158 din 1977 — atac umoristic împotriva selecției și orientării școlare etc.).

Rubricația de mai sus permite o cuprindere largă, suplă și nemonotonă a materialelor elaborate fie de colectivul redacțional, fie, mai ales, de colaboratorii din școli, care sînt permanent solicitați, incitați și an-

(continuare în pag. 60)

PRELIMINARII LA UN EXPERIMENT DE LARG INTERES*

— Schimbarea sistemului de apreciere la clasa I —

I. Sistemul complex de măsuri adoptat de Ministerul Educației și Învățămîntului [1] cu privire la optimizarea învățămîntului primar, în vederea valorificării depline a potențialului educațional al vîrstei micii școlarități pe făgașul formării personalității și al sporirii calității pregătirii elevilor, vizează în mod deosebit evaluarea — ca o componentă de bază a procesului instructiv-educativ.

Abordarea procesului de învățămînt ca un sistem dinamic, în acțiune, cu capacitate de autoreglare pune în evidență faptul că în strategia științifică a perfecționării acestuia în ansamblu și a fiecărei componente în parte, evaluarea deține un rol hotărîtor, fiind „totdeauna în legătură — directă sau indirectă — cu progresul cantitativ și calitativ al actului învățării" [2].

Pe de altă parte, cercetările referitoare la eficiența învățămîntului și practica didactică demonstrează faptul că evaluarea — pentru a corespunde pe deplin funcțiilor ce-i revin [3] — trebuie supusă, ea însăși, unei substanțiale îmbunătățiri într-o perspectivă reconsiderată asupra propriilor sale obiective, asupra instrumentelor și tehnicilor de măsurare folosite, căci „docimologia discerne clar și permanent în aprecierea progresului școlar prin examinarea de tip tradițional o subiectivitate, mai mare sau mai mică (...) la cel puțin 2/3 din personalul didactic de orice grad și specialitate" [4].

Urmărindu-se elaborarea unui sistem de evaluare obiectivă și continuă — cu caracter predictiv și reglator — a rezultatelor obținute de elevi, sistem care să constituie baza perfecționării științifice și operative a procesului instructiv-educativ, în Studiul amintit al M.E.I. se prevede: elaborarea baremelor minime-obligatorii de cunoștințe și deprinderi pentru clasele I—IV, stabilirea unor modalități *mai eficiente de control* „pentru a cunoaște posibilitățile fiecărui copil și progresul real la învățătură", perfecționarea modalităților de apreciere la clasa I, avîndu-se în vedere particularitățile copiilor școlarizați la vîrsta de 6 ani.

II. În vederea găsirii unei formule fundamentate și pe deplin corespunzătoare obiectivelor urmărite de școala noastră, cu care să fie înlocuit actualul sistem de apreciere a elevilor de clasa I, M.E.I. a inițiat, începînd cu anul școlar 1977—1978, un experiment special, îndrumat de I.C.P.P., prin laboratorul „Eficiența procesului instructiv-educativ".

Prin cuprinderea în experiment a tuturor județelor, cu cîte două unități școlare (incluzînd toate clasele I, respectiv 242 de clase) s-a urmărit — pe lîngă asigurarea unor condiții de validare a rezultatelor în vederea generalizării lor — antrenarea unui mare număr de învăță-

---

*. Redactat de **VALENTINA FILIPESCU** și **MAGDALENA BANTO**, pe baza datelor experimentale ale echipei de cercetare formată din Magdalena Banto, Bârcă Anatolie, Valentina Filipescu, Eliza Tunșanu, cercetători științifici principali și Vasile Molan — inspector principal în M.E.I.

1. **Studiul privind creșterea nivelului de pregătire al elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar**, nr. 803/1975.

2. **GILBERT DE LANDSHEERE**, **Evaluarea continuă a elevilor și examenele**, E.D.P., București, 1975, p.11.

3. Institutul de științe pedagogice, **Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale**, E.D.P., Buc., 1976; **E. CONSTANTINESCU** și **V. FILIPESCU. Evaluarea progresului școlar permisă a perfecționării procesului de învățămînt**, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1977.

4. **DUMITRU MUSTER**, **SOFIA PUȘCAȘU**, **Examinarea în ciclul primar cu teste docimologice**, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1977, p. 95; A se consulta și **DUMITRU MUSTER**, **Verificarea progresului școlar prin teste docimologice**, E.D.P., 1970.

tori și inspectori într-o cercetare-acțiune privind un aspect al activității didactice în legătură cu care există o experiență fructuoasă, inițiative interesante și mari disponibilități creatoare.

De fapt, schimbarea modalităților de apreciere a rezultatelor obținute de elevi în clasa I constituie un deziderat al multor învățători [5]. Sesizînd incompatibilitatea actualului sistem de apreciere prin note cu cerința integrării lesnicioase rapide, fără traume a copilului de 6 ani în viața și activitatea de tip școlar, care-i ridică multe probleme de adaptare, învățătorii aplică (mai ales în primul trimestru) modalități și forme noi de apreciere. Scopul urmărit este acela de a menține și spori bucuria statutului de „elevi", interesul și curiozitatea pentru noua activitate cu care pășește copilul în clasa I, de a-l determina să vină regulat la școală, să învețe cu plăcere și în ritm susținut, de a-i sădi și cultiva, de la început, o motivație autentică pentru învățătură.

1. Experimentul de înlocuire a actualului sistem de notare s-a desfășurat în **două variante :**

VARIANTA I a constat în acordarea, la sfîrșit de trimestru, pentru fiecare disciplină a cîte unei singure note care să reflecte rezultatele obținute de elev în activitatea de învățare desfășurată de-a lungul întregului trimestru. Promovarea s-a făcut pe baza mediei anuale rezultate din notele trimestriale.

VARIANTA a II-a a constat în excluderea completă a notelor și introducerea caracterizării făcută elevului de către învățător, la sfîrșitul anului școlar, reflectînd măsura în care acesta a realizat obiectivele instructiv-educative ale studiului fiecărei discipline și nivelul dezvoltării sale psihice. Pentru rezultatele obținute, s-a acordat la fiecare disciplină cîte unul din calificativele „Foarte bine", „Bine", „Satisfăcător" sau „Nesatisfăcător", situația școlară a elevului încheindu-se în funcție de ponderea acestora, cu mențiunea „Promovat" sau „Amînat".

Aceste variante au prezentat caracteristici comune care au asigurat unitatea concepției și a obiectivelor urmărite prin experiment. Astfel :

— Verificarea cunoștințelor și deprinderilor a avut un caracter permanent, desfășurîndu-se pe tot parcursul lecției, în strînsă legătură cu celelalte activități, dispărînd ca verigă distinctă pentru acordarea notei ;

— Obiectivele verificării au fost reconsiderate ele însele din perspectiva învățămîntului formativ, ceea ce a implicat efortul învățătorilor — experimentatori de a surprinde atît diversele nivele la care și-au însușit elevii cunoștințele și deprinderile, cît și dezvoltarea lor psihică sub impulsul învățării ;

— Verificarea curentă (orală și în scris) a pregătirii elevilor a fost potențată în mod obligatoriu prin corectarea săptămînală a caietelor acestora, urmată de efectuarea unor sarcini de lucru diferențiate în scopul remedierii greșelilor tipice și frecvente la fiecare disciplină școlară, precum și prin administrarea trimestrială a unor lucrări de control la limba română și aritmetică, în vederea acordării unui sprijin suplimentar elevilor cu rămîneri în urmă în trimestrul respectiv ;

— Evidența dinamicii pregătirii și dezvoltării psihice a fiecărui elev a constituit o activitate laborioasă a tuturor învățătorilor participanți la experiment. Această evidență ținută „la zi" într-un registru devenit document oficial — anexă a catalogului — a fost folosită în permanență ca punct de referință pentru reglarea procesului de predare-învățare ;

— Aprecierea rezultatelor la învățătură s-a făcut, de regulă, în termeni calitativi, constatările (cu aspect pozitiv și negativ, progresele realizate de fiecare elev față de el însuși și față de ceilalți, neîmplinirile și perspectivele lui etc.) fiind comentate în clasă și aduse la cunoștința părinților în mod sistematic ;

— Folosirea în aprecierea elevilor a unor modalități de tip preșcolar, prin înlocuirea parțială (în varianta I) sau totală (în varianta a II-a) a notelor cu diferite însemne mai concrete, mai atrăgătoare și mai încărcate de semnificație pentru ei.

2. În cadrul acestei cercetări — care a integrat în experimentul propriu-zis 242 de învățători și peste 40 de inspectori — echipa din institut a elaborat și efectuat :

— fișe de observare a comportamentului învățătorului și elevilor la lecție ;

— asistențe la clasă și activități în afara clasei, la „serbarea abecedarului" și la întîlniri ale învățătorilor cu părinții ;

— elaborarea unor modele de fișe pentru evidența pe discipline a greșelilor tipice și frecvente săvîrșite de elevi ;

— analiza documentelor școlare și a instrumentelor de lucru elaborate de învățătorii-experimentatori ;

— consfătuiri și instructaje cu învățători, directori de școli și inspectori ;

— elaborarea și aplicarea de chestionare pentru învățători și părinți ;

— „interviuri" cu elevii ;

— întîlniri cu colective de părinți ;

— cercetarea prin sondaj a caietelor elevilor și lucrărilor de control ;

— elaborarea și aplicarea unor probe de control trimestriale și finale la limba română și aritmetică la clase experimentale și de control ;

5. A se vedea în acest sens, articole publicate în „Revista de pedagogie", începînd cu anii 1968—1969 și, de asemenea, comunicările științifice prezentate la Simpozionul național al cadrelor didactice ce a avut loc la Sibiu, în aprilie, 1977.

— studierea protocoalelor întocmite de colectivele de învățători pe școli și a informărilor la nivel județean.

3. Datele preliminare de observație, de anchetă și de informație pe baza documentelor școlare, precum și relevările riguroase ale probelor de control (a se vedea **Tabelul comparativ** și **Graficul rezultatelor**) încă incomplet prelucrate în această etapă, sînt convergente în sprijinul concluziei că experimentul a produs o schimbare semnificativă, în multe planuri, la nivelul elevilor, al învățătorilor și al unor categorii de părinți.

Explicația îmbunătățirilor sensibile în comportamentul general al elevilor de clasa I, în stilul de lucru al învățătorilor, în optica unor părinți asupra activității de învățare și a raporturilor școală-familie trebuie căutată nu numai și nu atît în simpla înlocuire a notelor cu diferite însemne și ecusoane viu colorate, estetic confecționate, atrăgătoare (mașini, avioane, melci, buline, pătrățele etc.), ci în schimbarea calitativă profundă a activității pe care a determinat-o experimentul în școală.

a) Obiectivele experimentului și condițiile organizării lui au concentrat preocuparea învățătorilor într-o direcție esențială pentru ridicarea parametrilor calitativi ai acțiunii de predare-învățare : cunoașterea temeinică a particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor de 6 ani și reglarea permanentă a procesului de învățămînt în funcție de dinamica acestora și de rezultatele obținute la învățătură (urmărite prin Fișele de evidență a greșelilor tipice și frecvente și prin Registrul-anexă la catalog).

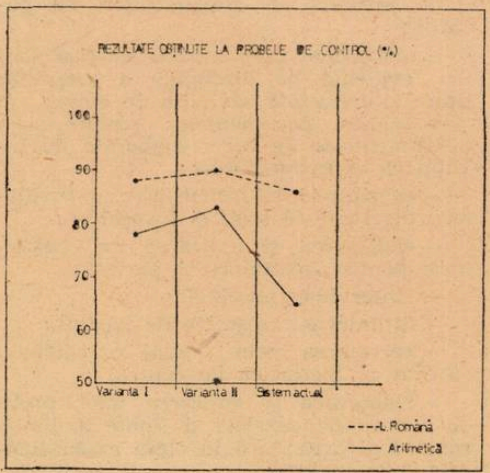
b) De asemenea, evaluarea continuă a progresului și randamentului școlar, raportată riguros la obiectivele instructiv-educative prevăzute în programele școlare, pe care au efectuat-o învățătorii-experimentatori și-a dovedit din plin valențele de feed-back, ca bază pentru adoptarea promptă a celor mai adecvate măsuri de ameliorare a activității cu elevii.

c) În acest sens, relevăm faptul evident că în cadrul ambelor variante experimentale, învățătorii au depus eforturi susținute pentru a desfășura o activitate diferențiată în clasă cu scopul de a asigura succesul școlar al tuturor elevilor și a stimula dezvoltarea lor psihică.

TABEL COMPARATIV

Totalul greșelilor la probele de control

DISCIPLINE ȘCOLARE	VARIANTA I		VARIANTA II		SISTEM ACTUAL	
	NR. ELEVI	NR. GREȘELI	NR. ELEVI	NR. GREȘELI	NR. ELEVI	NR. GREȘELI
LIMBA ROMÂNĂ	266	1422	263	1161	267	1591
ARITMETICĂ	270	2032	263	1648	268	3318



d) Faptul că depistarea timpurie și diagnosticarea cazurilor de eșec în învățare a fost, de regulă, urmată de analiza cu elevii înșiși a dificultăților întîmpinate, a greșelilor săvîrșite etc. i-a ajutat pe copii să conștientizeze lipsurile și i-a determinat să colaboreze cu învățătorul. Ei nu ezită să-și dezvăluie cu sinceritate greutățile, întreabă, cer ajutor. De asemenea, aceasta a contribuit la educarea autocontrolului și autoaprecierii („Învăț bine, numai la scris am necazuri, mănînc litere cînd facem dictare", „Mă încurc la socoteli, trebuie să nu mă grăbesc", „Eu fac bine la exercițiile de gramatică, dar mai trebuie să învăț mai bine la citire, să nu citesc pe silabe, și la scris nu scriu chiar frumos" etc.).

e) În același timp, folosirea cu precădere a mecanismului stimulării, prin aprecierea verbală, făcută la obiect, privind conținutul concret și calitatea pregătirii a creat în clasă o atmosferă de lucru stenică, permisivă, favorabilă participării active și spontane a elevilor, manifestării inițiativei și independenței, fără teama de a fi sancționați în cazul cînd ar greși. Cooperarea între copii, spiritul de întrajutorare, solidaritatea lor „în a obține rezultate cît mai frumoase" se evidențiază ca fenomen de masă în orice clasă experimentală (mai ales în varianta a II-a) chiar și în condițiile administrării probelor de control, cînd li se recomandă să lucreze independent pentru a arăta cît poate fiecare.

f) Aprecierile învățătorului au vizat nu numai cunoștințele și deprinderile însușite de elev, ci și efortul depus de el, posibilitățile sale, diferite trăsături de personalitate, fapt ce a avut o puternică influență educativă [6].

g) Însoțirea aprecierii verbale de acordarea periodică a unor recompense materiale caracteristice activității din grădiniță — deși nu a constituit o cerință obligatorie — s-a dovedit a fi binevenită, chiar necesară la clasa I (elevii de 6 ani sînt totuși de vîrstă preșcolară !). Majoritatea învățătorilor care au experimentat varianta I și toți cei care au lucrat în cadrul variantei a II-a au inventat și aplicat o gamă foarte bogată de forme și procedee de stimulare și încurajare, precum și de „semnal de alarmă", pe care copiii le primesc cu interes și cu bucurie, fără sentimente negative, chiar și atunci cînd ar putea fi cazul. Cei cuprinși în varianta a II-a aderă întru totul la noile modalități folosite de învățător, preferîndu-le notelor („Îmi place cu steguțe roșii că tovarășa învățătoare mă urcă în avionul de la Panou". „Ne bucurăm că avem fotografia la «Castelul fruntașilor» că înseamnă că sîntem fruntași și ne văd elevii de-a V-a care vin după masă", „Dacă nu primesc note rele copiii nu fug de la școală", „Nu vreau să învăț cu note că pățesc ca fratele meu" ... etc.). În ceea ce privește însă elevii care în timpul trimestrului sînt obișnuiți cu asemenea procedee, iar la sfîrșit primesc note, aceștia sînt adesea derutați, manifestă dificultăți de adaptare, ceea ce creează învățătorului probleme pentru asigurarea continuității în stilul de muncă.

În felul acesta, înlocuirea notei care „poate fi un izvor de descurajare, de îndemn la egoism, de trîndăvie, de lipsă de respect față de cadrul didactic, lipsă de atașament față de școală" [7] cu întăritori pozitivi (aprecierea verbală — ca întăritor principal și recompensa materială — ca întăritor secundar) a sporit incontestabil valoarea educativă a aprecierii „Legea întăririi ori legea efectului constituie principiul cel mai important din întreaga teorie a învățării. Ea este o regulă de modelare a comportamentului prin folosirea recompensei (întăririi)" [8].

h) Variantele experimentale au condus la apropierea familiei de școală, la o colaborare mai eficientă a învățătorului cu părinții, deși unii dintre ei au primit cu rezerve, respingînd chiar, noul sistem (pe motiv că „fără note copilul nu se va sili", „de cînd e lumea, elevul dacă învață trebuie să știe ce note primește, și părintele la fel" etc.). Elementele de noutate pe care elevii le-au adus de la școală, suprimarea „carnetului de note" i-a determinat pe cei mai mulți dintre părinți să țină o legătură mai strînsă cu învățătorul și să se preocupe de aspectele de fond ale educării și pregătirii copiilor. (Unii directori de școli au arătat că nu au mai avut „probleme" cu părinții în ceea ce privește notele primite de copii, situație frecventă la clasa I). Ei participă cu regularitate la întîlnirile săptămînale sau bilunare organizate de către învățători, urmăresc cu atenție însemnările acestuia pe caietele elevului (privind calitatea efectuării temei primite, cu indicarea clară a greșelilor), manifestînd dorință de a colabora pentru a asigura succesul copilului la învățătură. Chiar și acei părinți care, din diferite motive, nu au răspuns invitației învățătorului, au exprimat în ultima parte a anului școlar o deplină încredere în stilul de muncă al acestuia, în obiectivitatea aprecierii pe care o face.

4. Suita de constatări prezentate succint pledează net în favoarea variantei a II-a, în care s-a lucrat fără note.

Totuși, datele experimentale acumulate pînă în prezent nu permit formularea

6. A se vedea în acest sens, **I. BLAGONADEJINA Probleme psihologice ale organizării muncii de învățare**, București, E.D.P., 1962, p. 24—28.

7. **A. HAZGAN, Problema notei școlare**, E.D.P. București, 1959.

8. **ERNEST R. HILGARD, FORDON H. BOWER, Teorii ale învățării**, E.D.P., București, 1974, p. 554.

unei concluzii definitive cu privire la modalitatea optimă de înlocuire a sistemului actual de notare, care să fie preluată spre generalizare.

În condițiile experimentului s-au pus în evidență implicații neprevăzute, se constată neîmpliniri mai ales în ceea ce privește materialele de lucru ale învățătorilor, s-au făcut propuneri judicioase de îmbunătățire a variantelor. Toate acestea reprezintă argumente pentru continuarea cercetării în anul școlar 1978-1979.

FENOMENELE DE CONFLICT, FRUSTRAȚIE ȘI STRESS FACTORI AI INADAPTĂRII ȘCOLARE

Lector univ. TIBERIU RUDICĂ

Adaptarea reprezintă, la scara umană, un proces complex care angajează instanțe diferite de integrare: de la cea biologică, pînă la cea psihică și socio-culturală. Acest proces nu are nimic comun cu „tabloul idilic" al realizării de la sine a personalității, a valorilor materiale și spirituale. Dimpotrivă, lumea obiectivă opune rezistență, ridicînd numeroase și variate obstacole în fața tendințelor de autoperfecționare a omului, de lărgire a sferei informaționale și creatoare a personalității. „Întreaga civilizație — arată V. Pavelcu — reprezintă efortul, atît de «asimilare», de transformare a naturii potrivit aspirațiilor și trebuințelor societății, ale umanității și ale individului, cît și grija de a asigura «acomodarea» individului, a personalității la natură și la exigențele societății. În acest context se ivesc numeroase conflicte și contradicții; în focul lor, ca într-un furnal, se forjează, se realizează și se definitivează personalitatea omului; sacrificăm și înmormîntăm unele dorințe, spre a salva altele" [1]**. Procesul integrării sociale a personalității este, așadar, un proces complex și de durată** [2] **care presupune realizarea unei concordanțe depline între ceea ce** vrem, **ceea ce** trebuie **și ceea ce se** poate. **În efortul de realizare a concordanței respective își au originea, adesea, fenomenele de conflict și frustrație, adică acele situații în care persoana așază pe un prim plan, datorită egocentrismului ei psihologic, propriile interese egoiste, intrînd, în felul acesta, în conflict cu cerințele societății (și simțindu-se neîndreptățit atunci cînd i se cere să se conducă în activitatea sa în primul rînd după normele sociale).**

Noi dorim să relevăm, în prezentul articol, cîteva din cele mai importante **surse** (situații) conflictuale și frustrante apărute în mediul școlar, precum și **tipurile** respective de conduită. Constatările făcute ne vor permite, apoi, să facem referiri și la unele măsuri de **profilaxie** a fenomenelor de conflict, frustrație și stress, adică la acele acțiuni ce pot fi luate pentru a se realiza atît prevenirea și reducerea consecințelor unor situații conflictuale și frustrante severe și repetate, cît și pentru sporirea gradului toleranței individuale la conflict, frustrare și stress.

1. **V. PAVELCU, Invitație la cunoașterea de sine**, Buc., Ed. științifică, 1970, p. 120.
2. **D. SALADE**, arată, în acest sens, că „Integrarea este un proces lent, care pornește de la grupe mici spre colective tot mai mari, de la conformism bazat pe deprinderi spre cel conștient, susținut de înțelegere și convingeri, de la adaptare pasivă spre o atitudine activă pentru înfăptuirea ei. Integrarea devenită un proces conștient dezvoltă simțul de răspundere, stimulează orientarea, accelerează căutările, intensifică autoeducația, sau, în anumite condiții, impune conformismul" (Orientare și integrare, în vol. *Tineretul, obiect de cercetare științifică*, București, 1969, p. 106)

Deosebirile individuale în planul motivației, în sistemul de idei și convingeri morale, în cadrul experienței de viață, al unor particularități structurale (temperamentale sau emoționale), sau în modul de interpretare a realității, determină tipul de răspuns la situațiile de conflict și frustrare, caracterul organizat sau dezorganizat al comportamentului, precum și semnificația de frustrant a evenimentului petrecut. De aici rezultă dificultatea realizării unei clasificări a surselor conflictuale și frustrante.

Unii psihologi (H. H. Kendler, Robert S. Woodworth, Donald G. Marquis, Anna Freud) pun accent pe natura obstacolului frustrant arătînd, în acest sens, că există trei mari surse de frustrare: mediul fizic, mediul social, propria personalitate a subiectului frustrat. Noi apreciem că primele două surse formează clasa „frustrărilor externe", care cuprinde atît numeroasele bariere ale mediului fizic și social, cît și diversele tipuri de conflicte interpersonale; ultima sursă alcătuiește categoria „frustrărilor interne" care au la bază, în primul rînd, conflictele motivaționale de tipul celor descrise de K. Lewin [3].

În categoria „frustrărilor externe" intră o gamă foarte diversă de situații, de obstacole și amenințări, de la cele simple ale mediului fizic, cu efect mai mult material, angajînd unilateral personalitatea subiectului, pînă la cele complexe, ale climatului social (școlar) care afectează profund întreaga personalitate a subiectului, determinînd tulburări afective sau, uneori, o traumatizare a eului. Această categorie poate fi ilustrată în mediul școlar prin următoarele situații: absența obiectului sau a mijlocului necesar satisfacerii unei nevoi sau realizării unei activități, lipsa unei ambianțe agreabile (a unui climat afectiv de înțelegere și respect reciproc), pierderile (a unei prietenii, a unui examen etc.), interdicția de a frecventa anumite grupuri, calomniile, rivalitățile, aprobarea pe care elevul o așteaptă din partea colectivului și indiferența acestuia, discrepanța dintre posibilitățile elevului și solicitarea școlară etc.

Categoria „frustrărilor interne" este, de asemenea, destul de bogat reprezentată, în ea incluzîndu-se barierele fizice și cele psihice. Cele dintîi, concretizate în infirmități, răni, boli, deficiențe organice permanente etc., pot fi învinse fie prin vindecare, fie prin „mecanismul compensației". Barierele psihologice cuprind acele însușiri ale personalității care împiedică individul să adopte cele mai eficiente modalități de răspuns la propriile nevoi sau la situațiile conflictuale și frustrante exterioare (cum ar fi, de exemplu, timiditatea excesivă, teama exagerată, sentimentele de inferioritate sau cele de superioritate, tendințele masochiste, susceptibilitatea, orgoliul exagerat etc.).

Sursele conflictuale și frustrante din mediul școlar caracterizează tocmai acele situații în care nu a fost realizată concordanța între elev, ca persoană, și ambianța școlară, între interesele individuale ale acestuia și cele ale clasei și ale școlii din care elevul face parte, în care viața psihică interioară și-a pierdut caracterul unui ansamblu armonios, fiind sfîșiată de motive divergente (incompatibile). Diferitele conduite deviate, întîlnite de noi în mediul școlar, nu constituie altceva decît comportamente neadecvate față de diferitele solicitări sau exigențe ale școlii. Fenomenele de conflict și frustrație sînt strîns legate, mai ales, de gradul flexibilității psihicului persoanei în găsirea răspunsurilor corespunzătoare la solicitările multiple și adesea contrariante ale mediului, grad care constituie și măsura adaptabilității sale. De asemenea, o insuficientă maturizare manifestată de elev în plan afectiv, axiologic sau volițional afectează modul de percepere și evaluare corectă a situației conflictuale și posibilitatea traducerii plenare în acțiuni concrete a deciziilor luate, a obiectivelor propuse. Incapacitatea elevului, de exemplu, de a înțelege și asimila trăirile și motivațiile colegilor, dă naștere unui act de atribuire subiectivă, nejustificată, a unei intenții răuvoitoare comportamentului acestora, ceea ce va avea ca efect crearea unor obiective situații de frustrare, a unor permanente surse de încordare și conflict. Bogăția și varietatea deosebită a situațiilor conflictuale și frustrarea școlare sînt datorate, așadar, diversității structurilor psihologice individuale, nivelurilor diferite de maturizare afectivă și morală a elevilor. Analiza frecvenței și felului specific în care un elev ajunge în situații conflictuale și frustrante, oferă posibilitatea evaluării capacităților adaptive ale elevului respectiv.

Ca și situațiile conflictuale și frustrante, **tipurile** respective de conduită sînt și ele foarte diverse și complexe. Răspunsul la situațiile de conflict și frustrare depinde, desigur, nu numai de valoarea și forța obiectivă a elementelor situației frustrante, ci și de modul subiectiv în care persoana frustrată percepe situațiile respective; semnificația și valoarea acordată situațiilor vor determina un anumit mod de restructurare a comportamentului, vor imprima o anumită direcție acțiunii de răspuns. Răspunsul la situațiile de conflict și frustrare este determinat de o constelație de

3) K. LEWIN, *Psychologie dynamique, les relations humaines*, Paris, P.U.F., 1959

factori în care intră atît variabilele organismului, variabilele perceptuale, cît şi cele motivaţionale, de învăţare, temperamentale etc. Cunoaşterea sensurilor şi semnificaţiilor conduitei în situaţiile conflictuale şi frustrante este deosebit de importantă deoarece ea ne creează posibilitatea evidenţierii nivelului de dezvoltare şi organizare a personalităţii elevului în cauză. De pildă, o agresivitate gata să izbucnească la cea mai mică contrariere va dovedi atît o insuficientă cultivare a inhibiţiei, cît şi dificultatea exprimării şi afirmării personalităţii prin intermediul unor motive şi atitudini morale superioare ; „justificarea", „raţionalizarea", „proiectarea", „compensaţia" etc. vizează gradul organizării apărării eului, capacitatea elevului de a găsi un nou scop, o activitate care să-i ofere mai mari şanse de succes ; continua „lamentare", „autocondamnarea" şi „autopedepsirea", „obsesia culpabilităţii" etc., reprezintă un semn că organismul întîmpină dificultăţi în procesul adaptării (şi-a pierdut vitalitatea, protecţia împotriva agenţilor frustranţi) ; determinarea obiectivă a condiţiilor situaţiei conflictuale în procesul de evaluare şi interpretare a motivaţiei şi atitudinilor colegilor de clasă sau de şcoală este semnul actului de conştientizare, al flexibilităţii în planul gîndirii, al autodominării şi maturizării afective.

Nu putem vorbi de o clasificare universal valabilă a reacţiilor de răspuns la situaţiile conflictuale, frustrante şi stressante. Considerăm, de altfel, că nu atît realizarea unei asemenea clasificări trebuie să formeze obiectivul principal, cît găsirea unui criteriu de clasificare care să permită relevarea **dinamicii** reactivităţii umane la conflict şi frustrare, **felul** în care gradul maturizării intelectual-afective şi moral-volitive, atins de om la diferite vîrste îşi pune amprenta pe tipul de răspuns la conflict şi frustrare. În acest sens, credem că diferenţierea reacţiilor la conflict şi frustrare în funcţie de **măsura** în care acestea au fost sau nu **elaborate, prelucrate,** printr-un proces de **reflectare obiectivă, adecvată** a situaţiei conflictuale sau frustrante reuşeşte să surprindă mai bine modul în care fenomenul frustraţiei ajunge să desemneze, tot mai mult, în lumea umană acel raport **social** şi **conştient** între **drepturile** ce ni se cuvin şi **datoriile** pe care le avem. Utilizarea unui astfel de criteriu — care exprimă, în esenţă, măsura în care a fost formată conduita de **obligativitate, sentimentul datoriei** şi al **responsabilităţii** — ne permite să grupăm diversitatea formelor de conduită a elevilor la conflict şi frustrare în următoarele două categorii :

a) Reacţii predominant **afective, cvasibiologice** şi **subiective,** în care întîlnim, din partea subiectivului frustrat, fie o tendinţă activă de a **domina** agentul contrariant prin înfrîngerea lui, fie o tendinţă **defensivă,** de a se retrage, de a se refugia din faţa realităţii şi chiar de a se **autoînvinui.** Primului tip de reacţii, celor legate de tendinţa activă de dominare şi revendicare, le corespund trăiri emoţionale caracteristice : accese de mînie, furie, impulsivitate, iritabilitate, crize de violenţă etc. ; aceste reacţii se întemeiază pe un mod de interpretare caracteristic a situaţiilor frustrante : privaţiunea este apreciată ca **arbitrară, nejustă, răuvoitoare.** Celui de-al doilea tip de reacţii, întemeiate pe tendinţa defensivă de retragere din faţa obstacolelor, le corespund frica, tristeţea, depresia, remuşcarea etc. ; aceste reacţii decurg şi ele dintr-un mod de interpretare specific : fie în sensul considerării obstacolelor ca fiind de **nedepăşit,** de **neînvins,** fie în sensul aprecierii că **nu avem dreptul** la obţinerea satisfacţiei trebuinţelor, dorinţelor, aspiraţiilor personale.

Aceste reacţii afective le întîlnim îndeosebi la elevii mici care prezintă un grad mai scăzut de maturizare intelectual-afectivă şi moral-volitivă, o toleranţă individuală mai mică la contrarieri şi frustrări ; de asemenea, sînt caracteristice acelor persoane adulte care prezintă o hipertrofiere a personalităţii în sensul supraestimării (al „complexului de superioritate") sau al subestimării (al „complexului de inferioritate"). Vom include, aşadar, în această categorie acele reacţii care, prin faptul că se întemeiază pe moduri inadecvate de interpretare a situaţiilor conflictuale şi frustrante, nu pot constitui rezolvări satisfăcătoare ale situaţiilor respective, care să ducă la o deplină reechilibrare psihică, la o armonizare a raporturilor cu semenii. Aceste reacţii nu duc decît la echilibrări temporare, generînd în relaţiile interindividuale **noi** tensiuni şi situaţii de conflict. Astfel, reacţiile care se întemeiază pe atribuirea nejustificată a unei intenţii răuvoitoare altcuiva, angajează subiectul frustrat în „cercuri vicioase", încordînd relaţiile sale cu semenii. „Agresiunea", de exemplu, (atît cea preponderent emoţională, explozivă, cît şi cea întîlnită sub o formă comprimată, de ură, cu reacţie amînată), cît şi „opoziţionismul", (ca fenomen reacţional de tipul îndărătniciei, încăpăţînării, refuzului, egoismului excesiv — care pot degenera în forme psihopatice de delir de revendicare şi paranoia), declanşează, de regulă, reacţia de ostilitate din partea agentului considerat frustrant, ceea ce prin „feed-back", generează o nouă agresiune („cercuri vicioase", generatoare a fenomenului de „vendetă").

Nu mai puţin inadecvate, prin efectele lor, sînt reacţiile care se întemeiază pe stări de neîncredere în forţele proprii, pe tendinţa de renunţare la luptă,

la posibilitatea găsirii unor soluții noi, constructive. „Izolarea", de exemplu, apărută sub forma refuzului de a conversa, de a colabora, „fuga", ca tendință de evaziune dintr-un mediu considerat ostil, „fixarea", „regresiunea", „uitarea voită" (expulzarea din conștiință a urmelor evenimentelor contrariante și frustrante) etc. nu pot constitui, nici ele, procedee eficace de atenuare a consecințelor frustrației. Aceste reacții, cu caracter defensiv, amplifică, de regulă, impresia de frustrare, sporind preocupările de introspectare și introvertire ; de aici și caracterul emoțional, rigid, conservator, lipsit de finalitate constructivă al acestor reacții. Elevii sensibili, mai ales, și cei care au un tip de sistem nervos slab, sînt „înclinați" să găsească „izvorul" tuturor nereușitelor și nerealizărilor lor în primul rînd în propriul eu (considerat prea slab, prea puțin înzestrat cu însușiri psihologice autentice), sau în obstacole externe apreciate întotdeauna ca foarte puternice, de neînvins.

b) În categoria a doua, grupăm reacțiile cu caracter predominant **intelectual** și **obiectiv,** care se întemeiază pe un mod **adecvat** de interpretare a situațiilor conflictuale și frustrante : contrarierea și privațiunea sînt apreciate ca rezonabile și nu arbitrare, nejuste, rău intenționate. Persoana frustrată este capabilă să aprecieze că, în contextul situației concrete respective, obținerea satisfacției dorinței, aspirației sale, sau nu este posibilă, datorită unor motive obiective, sau nu are dreptul la ea ; în a doua alternativă, persoana respectivă, înțelegînd just raportul dintre drepturile și îndatoririle ce-i revin, nu mai este înclinată să considere că **are numai drepturi,** că i se cuvine totul. Dacă se apreciază, totuși, că bunul rîvnit se poate obține, existînd și convingerea că el ni se cuvine, dar nu ni se dă, atunci se pot înregistra și atitudini de revendicare din partea persoanei frustrate. Prezentînd, însă, o capacitate de inhibiție și stăpînire de sine mai mare, comparativ cu subiecții din prima categorie, o rezistență individuală sporită la frustrare, un nivel mai înalt de maturitate intelectuală și moral-afectivă, de înțelegere a trăirilor și motivațiilor acestuia, (concomitent cu capacitatea de a renunța la propriile idei și convingeri în favoarea altora mai juste, mai raționale), subiecții din această a doua categorie reușesc să realizeze — chiar și atunci cînd ei apreciază că bunul rîvnit poate fi obținut, că li se cuvine, dar nu li se dă — conduite cu caracter de **integrare socială,** caracterizate prin cooperare și înțelegere reciprocă.

În cazurile în care subiectul posedă conștiința normelor sociale, școlare, morale, fără a le fi **interiorizat** însă, și fără a fi **aderat** la ele, el poate „disimula", „masca", „amîna"[4] reacția afectivă și ostilă de răzbunare ; acest gen de răspunsuri formează, de regulă, o categorie intermediară între reacțiile predominant afective și cele obiective, pe deplin integrate.

Reușita în folosirea diverselor mijloace de a preveni și reduce condițiile conflictuale și frustrante severe este condiționată de participarea **conștientă** și **activă** atît a colectivităților (familiale, școlare), cît și a fiecărui elev frustrat în parte. Contribuția **colectivului,** în acest sens, poate fi exprimată fie prin mărirea răspunderii și solidarității colective, educarea în spiritul colaborării în familie, școală, fie prin accentuarea rolului controlului comportamentului individual în grup, rezolvarea conflictelor în interiorul grupului, atenuarea competiției interindividuale concomitent cu dezvoltarea colaborării. Toți acești factori de ambianță sporesc încrederea elevului în forțele proprii, în colectivul în care trăiește și se dezvoltă, reduc insatisfacțiile, disconfortul sau impresia de neajutorare și insecuritate, în general acel fond de tensiune nervoasă care facilitează acțiunea unor factori conflictuali, frustranți și stressanți.

Evitarea și atenuarea efectelor unor situații conflictuale și frustrante puternice implică, însă, și luarea unor măsuri de **protecție individuală,** destinate sporirii rezistenței și toleranței individuale la conflict, frustrare și stress, din care menționăm :

a) Reconsiderarea și, implicit, reorganizarea modului de a privi atît relațiile cu colegii, părinții și profesorii, cît și felul de a învăța, de a te relaxa. Se știe că în condițiile unei tensiuni emoționale, examinarea lucidă a situațiilor conflictuale, evaluarea adecvată a avantajelor și riscurilor este dificilă ; elborarea de noi „tehnici adaptative", de răspunsuri raționale pe măsura cerințelor, solicitărilor, este îngreuiată ;

b) Reexaminarea și reevaluarea propriului comportament, restructurarea atitudinii noastre față de semeni, înlăturarea tendințelor iraționale, realizarea unui control rațional al atitudinii (prin ierarhizarea trebuințelor, a motivelor acțiunilor noastre) — toate acestea reprezintă condiții psihologice necesare adoptării și schimbării atitudinilor celorlalți față de noi.

---

4. „Amînarea" reprezintă o condiție a oricărei activități psihice. În fața unei situații critice, prima operație specific umană este „înțelegerea" și aprecierea situației; acesteia îi urmează „amînarea" deliberată a acțiunii, apărută atunci cînd se apreciază că este imposibil de a găsi rapid un răspuns adecvat. Cînd încercările de soluționare a problemei nu sînt satisfăcătoare, omul încearcă o „compensație" prin substituirea unei acțiuni cu alta care-i poate oferi o satisfacție echivalentă (Despre importanța conduitei „amînării" vorbesc printre alții, P. Janet, M. Ralea, V. Pavelcu).

Se va urmări, în permanență, formarea la elevi a obișnuinței de a se întreba în ce măsură sînt **justificate** propriile revendicări față de o altă persoană, de a renunța la susceptibilitate, la o interpretare **subiectivistă** a manifestărilor celor cu care vin în contact, care dă naștere unei reacții de apărare și ostilitate. Cu alte cuvinte, aceștia trebuie să renunțe la egoism, trebuie să facă dovada capacității de a **înțelege** și de a se **transpune** în trăirile altora, de a adopta punctul de vedere al semenilor atunci cînd acesta este constructiv; astfel de capacități facilitează realizarea unei analize obiective, lucide, a situațiilor conflictuale și frustrante. Nevoia noastră de realizare, de aprobare, de prestigiu, nu poate fi satisfăcută fără a ne întreba ce anume așteaptă ceilalți de la noi și fără a acorda, la rîndul nostru, înțelegere și afecțiune celor de care sîntem legați prin scopuri comune. Numai pe baza unei reexaminări lucide a propriilor reacții, a schimbării de optică și a anticipării efectelor actelor noastre asupra comportamentului celorlalți, putem schimba vechile noastre deprinderi și modifica adecvat propria conduită (în acord cu o realitate analizată rațional și nu cu una deformată de prejudecăți și complexe).

Sistemul nostru socialist creează un climat educativ favorabil dezvoltării unei personalități echilibrate, robuste. Pedagogia socialistă oferă toate căile și mijloacele de pregătire a caracterului, prin relevarea îndeosebi a rolului **muncii** și a condițiilor **vieții în colectiv.** Aceste condiții sînt menite să formeze **echilibrul just** dintre drepturi și îndatoriri, să dezvolte conștiința răspunderii în activitate. De asemenea, ele dezvoltă la individ capacitatea de a realiza judecăți **realiste, obiective,** de a renunța **la egoism** și **indiferentism,** în vederea dezvoltării colaborării și întrajutorării tovărășești. Numai în aceste condiții, cînd individul urmează un drum al **descentrării, al socializării** (pe parcursul căruia normele, regulile și principiile sociomorale devin, prin procesul interiorizării, motivații personale, norme ale eului), se creează premisele unei integrări socio-profesionale plenare, personalitatea avînd posibilitatea să răspundă deziderateloг, cerințelor sociale.

DEZVOLTAREA VOCABULARULUI ELEVILOR — SARCINĂ COMPLEXĂ CU FINALITATE PRACTICĂ

Prof. IULIAN GHIȚĂ

1.1. Așa cum este cunoscut, bogăția unei limbi constă, îndeosebi, în bogăția și în varietatea vocabularului ei; schimbările care au loc în societate se reflectă, direct sau indirect, mai ales în vocabular, acesta fiind compartimentul cel mai labil și mai supus influențelor din afară. Acad. Ion Coteanu arată că „explozia informațională din epoca contemporană atrage după sine, cum era de așteptat, o explozie lexicală".[1]

Despre necesitatea îmbogățirii vocabularului elevilor vorbesc tot mai mulți învățători, profesori de limba română și de alte specialități, lingviști, pedagogi și psihologi. Deși programele și manualele școlare acordă, în ultimii ani, o atenție mai mare problemelor de vocabular și legăturilor acestuia cu gramatica și stilistica, totuși se scrie încă puțin, atît în presa de specialitate, cît și în presa pedagogică, despre mijloacele de îmbogățire a vocabularului actual al limbii române. De asemenea, puțin se scrie despre căile de îmbogățire a vocabularului în școală și despre căile de îmbogățire a vocabularului elevilor din diferite trepte de învățămînt. În fiecare clasă sînt probleme specifice privind vocabularul elevilor, însă în mod deosebit se urmărește îmbogățirea vocabularului activ al copiilor de vîrstă școlară mică. Așa cum subliniază Robert Dottrens, „ideile, cunoștințele, sentimentele se exprimă cu ajutorul cuvintelor, prin vorbire sau prin traducerea acesteia în

1. I. COTEANU, **Reflecții privind vocabularul,** „Limbă și literatură", vol. II, 1976, p. 281.

scris. A face pe copil capabil să-şi vorbească în mod corect limba maternă şi să o înţeleagă bine înseamnă a servi deopotrivă individul şi societatea".[2] Ca urmare, în şcoli, în general, dar mai cu seamă în ciclul primar, problemele vocabularului trebuie să constituie preocupări de bază ale cadrelor didactice în vederea pregătirii şi dezvoltării viitoare a elevilor.

1.2. Mulţi învăţători şi profesori acţionează oarecum la întîmplare, rezumînd îmbogăţirea vocabularului doar la explicarea şi însuşirea de către elevi a unui număr de cuvinte din lecturile studiate în clasă sau din cărţile citite prin lectura particulară. În mai mică măsură se urmăreşte selectarea cuvintelor şi a expresiilor pe care elevii trebuie să le însuşească în mod activ. Nu se asigură precizarea sensurilor de bază, secundare şi figurate ale cuvintelor noi ; nu se realizează folosirea cuvintelor şi expresiilor noi în relaţii verbale diferite, în alte contexte şi construcţii sintactice, pentru a se vedea bogăţia semnificaţiilor acestora. Foarte puţin se discută despre scrierea şi pronunţarea unor cuvinte şi expresii, îndeosebi a neologismelor, despre alegerea lor pentru realizarea unei vorbiri corecte şi expresive a elevilor. Nu se explică suficient unele regionalisme, provincialisme, termeni de argou sau jargon şi nu se acţionează eficient pentru înlăturarea lor din vocabularul elevilor, mai ales în satele cu pronunţări puternic dialectale. Puţine exerciţii lexicale se efectuează în clasă, insuficient se folosesc dicţionarele existente şi „Îndreptarul ortografic, ortoepic şi de punctuaţie". Nici nu există suficiente dicţionare speciale pentru elevi, iar cele editate de Academia R.S.R. sînt dificile pentru elevii din clasele mici.

Pentru mai buna cunoaştere a problemelor teoretice şi practice privind vocabularul, ar fi necesar ca toate cadrele didactice care predau la clasele I—IV şi profesorii de limba română din gimnaziu şi liceu să studieze şi să aprofundeze diferenţiat chestiuni ca : vocabular — definiţie, unităţi lexicale, locuţiuni, expresii, cuvîntul — definiţie, cuvinte flexibile şi neflexibile, cuvinte autonome, instrumente gramaticale, semnificaţie şi sens, cuvinte monosemantice şi polisemantice, sens de bază (primar, etimologic) — sens derivat, sens principal — sens secundar, sens propriu — sens figurat, polisemia, hiponimia, omonimia, sinonimia, paronimia, antonimia, structura morfematică a cuvîntului, radical, afixe, prefixe, sufixe, pseudoprefixe, temă, desinenţă, morfeme, familia de cuvinte, mijloace interne şi externe de îmbogăţire a vocabularului, derivarea, compunerea, abrevierea, formaţii analitice, împrumut, calc lingvistic, fond principal lexical, masa vocabularului, arhaisme, neologisme, provincialisme, regionalisme, cuvinte argotice, cuvinte de jargon, termeni ştiinţifici şi tehnici, diminutive, augmentative, dicţionare, glosare, lexicografie etc. Desigur că elevii nu trebuie să însuşească toate aceste noţiuni teoretice şi cunoştinţe de vocabular, însă învăţătorii şi profesorii vor putea selecta pe baza prevederilor programelor numai elementele esenţiale care se pot preda, în mod diferenţiat, la fiecare clasă.

1.3. Despre înţelegerea şi tratarea aprofundată şi în spirit modern a problemelor actuale de limbaj, în general, şi de vocabular, în special, au apărut, în diferite ţări, lucrări şi tratate de specialitate cu idei noi, interesante, deşi uneori contradictorii. Astfel, Jean Piaget arată că „în ceea ce priveşte predarea limbilor în şcoală există un conflict latent între spiritul gramaticianului şi acela al lingvistului ; pe unii a putut să-i neliniştească caracterul desuet al unor forme tradiţionale ale „analizei gramaticale" prezentate ca „logică", în timp ce lingvistica modernă constituie o sursă incomparabilă de cultură rămasă adesea complet absentă din programele şcolii. Tocmai de la limbă se aşteaptă „transferurile" a căror autenticitate nu a fost întotdeauna stabilită, deşi ele ar fi fost poate mai efective în cazul predării mai bine informate din punct de vedere lingvistic."[3]

Totodată, despre importanţa dezvoltării vocabularului marele psiholog arată că există un paralelism vizibil între instruire, dezvoltarea gîndirii şi însuşirea vocabularului. Orice cunoaştere a realităţii, orice distincţie între idei sau între sentimente se sprijină pe vocabular şi se fixează în cuvinte. Tot ceea ce nu poate fi numit nu este cunoscut decît vag sau aproximativ. Necunoaşterea cuvintelor înseamnă necunoaşterea lucrurilor sau absenţa unor distincţii necesare.

Aşa cum precizează acad. Iorgu Iordan, „prin lexic sau vocabular se înţelege totalitatea cuvintelor pe care le posedă o limbă. Din punctul de vedere al vorbitorilor contează acele cuvinte pe care ei le întrebuinţează în mod obişnuit sau le pot întrebuinţa cu şanse de a fi înţelese de interlocutori. Gradul de înţelegere variază într-o foarte bună măsură, nu numai după natura cuvintelor, ci şi după poziţia socială a subiectelor vorbitoare."[4]

2. ROBERT DOTTRENS, A educa şi a instrui, E.D.P., 1970, p. 79.

3. JEAN PIAGET, Psihologie şi pedagogie, E.D.P., 1972, p. 57.

4. Acad. IORGU IORDAN, Limba română contemporană, ed. 1956, p. 32.

Aceasta nu înseamnă că fiecare categorie socială are vocabularul ei propriu. Există cuvinte, termeni și expresii specifice unei categorii sociale sau profesionale, dar acestea reprezintă o mică parte din vocabularul general pe care trebuie să-l posede orice vorbitor de limbă română.

Ca o definiție generală, „limba este un sistem de semne care ne permit să ne formulăm gîndurile și să le transmitem altor oameni".[5]

Limbajul este o funcție complexă, artificială, care nu este legată cu necesitate de cuvînt. „Există un limbaj al mimicii, al gestului, al ochilor, al mîinii, al muzicii, al artei plastice, al dansului etc. În sens larg limbajul este ansamblul mijloacelor de care ne servim ca să ne comunicăm ideile, sentimentele, ca să ne facem înțeleși de alții, folosind posibilitățile noastre mintale și senzoriale".[6]

Folosirea greșită a limbajului poate să atragă după sine o sancțiune materială și directă: cine nu știe să se facă înțeles, trebuie să suporte consecințele. Este o datorie cetățenească de a dezvolta la elevi la maximum capacitatea de a se exprima cu ușurință, de a-i face apți să mînuiască în mod corect acest minunat instrument care este limba, pentru ca să asimileze și să sesizeze în cel mai mare grad nuanțele și posibilitățile exprimării. După cum arată R. Dottrens: „Copilul mic își formează limbajul în contact cu patru categorii de persoane: mama; familia (tatăl, frații, surorile); prietenii de joacă și vecinii; colegii de școală și învățătorul"[6]. Numărul copiilor al căror limbaj a fost educat în mod satisfăcător înainte de a intra la școală este destul de mic. Școala corectează limbajul greșit și formează în mod corect limbajul copiilor. La venirea în școală, copilul are, în general, un limbaj simplist, rudimentar, defectuos. Cercetătorii francezi J. Leif și G. Rustin, într-un studiu amplu despre vocabular, au stabilit, pe cale statistică, numărul aproximativ de cuvinte din vocabularul copiilor la diferite vîrste. Conform acestor date, cu valoare relativă, un copil de vîrstă școlară mică posedă circa 2 500 de cuvinte, iar la 16 ani el ajunge să cunoască aproape 20 000 de cuvinte. Insușirea acestui mare număr de cuvinte nu se datorește numai școlii. Un rol important revine experienței extrașcolare a copilului. Școala însă trebuie să extindă vocabularul copilului în diferite direcții, să organizeze, să precizeze și să corecteze cuvintele însușite în mod spontan.

În momentul în care copilul atinge nivelul unei comunicări posibile cu oamenii mari, explicațiile pe care i le dau aceștia din urmă îi accelerează însușirea vocabularului. Cu cît va învăța mai multe cuvinte, cu atît copilul va fi din ce în ce mai apt să învețe altele. Școala pune la dispoziția elevilor un instrument de cea mai mare importanță, limba scrisă, și îi învață s-o scrie și s-o citească. Din acest moment cuvintele capătă pentru copii o formă vizuală care le individualizează și le detașează din amalgamurile orale în care le folosiseră pînă atunci. Prin lectură cîmpul noilor achiziții crește considerabil. Lectura — citirea la clasele mici — merge mînă în mînă cu îmbogățirea vocabularului. Aceasta se realizează însă numai cînd toate cuvintele citite trezesc idei clare și precise. De aceea o cerință a manualelor este să cuprindă texte pe înțelesul copiilor, fără dificultăți excesive de vocabular. În timpul citirii model sau la prima lectură, nu se recomandă explicarea și analiza fiecărui cuvînt, deoarece diminuăm plăcerea elevilor de a citi și interesul pentru lectură. Recomandabil este ca înainte de lectură, în lecția introductivă sau în prima parte, să se explice cuvintele și expresiile noi. Elevii trebuie să fie exersați să caute singuri sensurile cuvintelor noi în alte texte, alese special, care vor face obiectul unor lecții de vocabular. De asemenea, trebuie să fie obișnuiți să găsească cele mai potrivite cuvinte pentru a spune clar ideile pe care le au de comunicat.

2.1. Ținînd seama de legătura strînsă dintre lexic, fonetică și gramatică, îmbogățirea vocabularului trebuie să cuprindă trei etape, care se realizează de fapt, oarecum, simultan: **a)** însușirea unui fond de cuvinte cît mai bogat; **b)** precizarea vocabularului, cunoașterea exactă a fiecărui cuvînt, atît privind forma, cît și conținutul, sensurile și valorile; **c)** gruparea vocabularului, organizarea numărului enorm de cuvinte prin stabilirea de criterii științifice, de relații între cuvinte, de sensuri și valori de întrebuințare gramaticală. În clasele mici, trebuie să se urmărească, în mod deosebit, însușirea unui număr cît mai mare de cuvinte din fondul principal lexical. Dar aceasta nu înseamnă că vor fi obligați copiii să învețe pe de rost cuvinte izolate. De asemenea, nu trebuie să se ceară definiția cuvintelor, ci să fie puși să întrebuințeze cuvintele noi în diversele lor accepțiuni, în contexte accesibile, așa încît să poată înțelege ușor diferitele lor sensuri. Trebuie formată la copii deprinderea să folosească termenul potrivit în fiecare propoziție, să dea forma corectă și exactă a cuvîntului. Copilul trebuie să ajungă să observe, să acumuleze, să adune, să compare fapte de limbă — condiție esențială pentru studiul sistematic care va urma în clasele mari. Învățătorul trebuie să facă lista greșelilor frecvente din mediul lingvistic unde funcționează. Trebuie să se

5. Acad. **AL. GRAUR**, Gramatica azi, Ed. Acad. R.S.R., 1973, p. 16.
6. **ROBERT DOTTRENS**, A educa și a instrui, E.D.P., 1970, p. 79.

ferească să adopte vocabularul și particularitățile lexicale și fonetice ale copiilor sau ale mediului social înconjurător. Pe baza cunoașterii acestor particularități, trebuie să acționeze pentru lichidarea lor din limbajul elevilor, preocupîndu-se permanent de formarea deprinderilor de exprimare corectă potrivit normelor limbii literare.

2.2. Din punct de vedere metodologic, dezvoltarea vocabularului elevilor din clasele mici trebuie să se realizeze în concordanță cu particularitățile de vîrstă și individuale, cu cerințele psihologice și pedagogice ale activității cu copiii de vîrstă școlară mică. Mai întîi se dau elevilor cuvinte noi pornind de la obiecte concrete din mediul familial și din școală, din sat sau oraș, bazîndu-ne în special pe observarea directă a obiectelor. Apoi se trece la explicarea unor cuvinte mai grele, pentru care nu sînt obiecte concrete de față, folosindu-se imagini, ilustrații, tablouri (marea, munții etc.). O a treia categorie o constituie cuvintele abstracte care au multe sensuri secundare și figurate, care exprimă idei, sentimente, gînduri și care se pot explica numai prin metoda asociativă, prin explicații și comparații, analogii, analize în contexte ale sensurilor diferite. În explicarea cuvintelor noi se folosesc diferite procedee: legarea cuvintelor de obiectele respective, de imagini sau ilustrații; observarea lor în mediul înconjurător, în oraș, în vizite, excursii; asociații de cuvinte și idei din diferite texte; căutarea cuvintelor noi în dicționare; explicarea sensurilor diferite prin contexte etc. Concomitent cu explicarea cuvintelor noi se arată forma lor corectă, scrierea și pronunțarea cuvintelor noi. Să nu rămînă nici un cuvînt neexplicat corect, ortografic și ortoepic, atît izolat cît și în diferite contexte.

Explicațiile nu trebuie să fie numai de natură lexicală, rupte de cele de natură fonetică, grafică și gramaticală. Învățătorii și profesorii trebuie să facă o selecție a cuvintelor noi, a variantelor și formelor lor flexionare. De exemplu, să aleagă neologismele în cel puțin două situații: unele sînt cuvinte necunoscute în mediul rural, altele în mediul urban, în funcție de influențele din familie și ale mijloacelor mass-media. Toate manualele ar trebui să aibă glosare finale cu cuvintele noi, dar să se explice și la fiecare lecție principalele cuvinte și expresii. Explicațiile să nu fie subordonate numai textului din manual. În notele din manual să se facă și observații fonetice, gramaticale, stilistice, nu numai lexicale. O cerință importantă o constituie asigurarea proprietății termenilor. Elevii să nu întrebuințeze cuvinte însușite cu aproximație, cu sensuri „deduse" din contexte diferite. Odată cu proprietatea termenilor să se asigure și corectitudinea materialului lexical însușit.

Pentru precizarea și activizarea vocabularului deosebit de eficiente sînt compunerile în care elevii trebuie să folosească noile cuvinte și expresii, preocupați fiind însă de a spune ceva, de a comunica ceva interesant. Așa cum arăta acad. I. Coteanu, să se combată tendința actuală de a scrie „frumos în sine", de a folosi clișee, modele de „minuni lexicale frumoase". Temele compunerilor să fie subordonate vocabularului real al elevilor, stăpînit ferm; să-i cerem elevului compuneri care să-l intereseze și pe el, dar și pe colegii lui, compuneri legate de realitate, de viață. În această direcție programele și manualele școlare acordă atenție sporită activităților de dezvoltarea vorbirii la clasele mici, precum și diferitelor tipuri de compuneri și exerciții de scriere și redactare la toate clasele.

2.3. Îmbogățirea vocabularului nu se poate face fără analiza sinonimiei, care constituie un fenomen complex al limbii române, fără de care nu se poate înțelege specificul limbii noastre. Sextil Pușcariu arăta, în anul 1940, în gramatica sa: „Sinonimia ar trebui să ocupe un loc important în studiul limbii române, fiind unul dintre cele mai potrivite mijloace de a face pe elev să pătrundă în spiritul limbii și de a-și însuși un tezaur lexical nuanțat și precis". Alături de sinonimie trebuie analizat și cel mai frecvent dintre toate fenomenele privind raportul dialectic cuvînt—sens, acela al polisemiei. Este cunoscut că aproximativ 85% din cuvintele limbii române au două sau mai multe sensuri. De aici rezultă necesitatea ca, în toate lecțiile, învățătorul să explice și să ceară elevilor cît mai multe sinonime, dar să precizeze diferențele de sens și valorile stilistice sau expresive ale cuvintelor noi în diferite contexte, să acorde atenție deosebită explicării neologismelor, să nu folosească un limbaj pretențios sau prețios pe care să nu-l înțeleagă elevii, însă nu trebuie să se exprime nici simplist, pleonastic și sărăcăcios. Este util pentru elevi să învețe să consulte dicționare explicative ale limbii române, de sinonime, de neologisme, pentru a-și clarifica sensurile cuvintelor noi.

Cunoscînd, deci, complexitatea sarcinii de dezvoltare a vocabularului elevilor, învățătorii și profesorii nu trebuie să se rezume la simpla explicare a cuvintelor necunoscute din lecții. Uneori, chiar această explicare se face incomplet și incorect. De exemplu, în manualul de limba română pentru clasa a II-a, la o verificare neaprofundată, s-au găsit peste 40 de cuvinte și expresii explicate incomplet (strămoși, omenie, legendă, cetate, prăpastie, munți, cărunți, taină, copil de casă etc.), iar altele 76 nu sînt explicate deloc (ex. roadă, ospăț, cătușe, diguri, ogradă, văgăună, cîntec de jale, vînzător de țară, național, legămînt, a

slujit cu credință etc.). De aceea, este necesar ca învățătorul să selecteze cu grijă cuvintele și expresiile necunoscute și să le explice în funcție de nivelul clasei, să se bazeze pe cercetarea dicționarelor și pe analiza aspectelor de polisemie și de sinonimie în diferite contexte. Trebuie să efectueze diferite tipuri de exerciții lexicale și compuneri, să analizeze cu elevii aspecte diverse privind derivarea, familia de cuvinte, serii sinonimice, sensul cuvintelor în diferite contexte, restrîngeri de sens, extensiune de sens etc., în conformitate cu prevederile programelor de la fiecare clasă. Pe baza cunoașterii „bugetului" lexical al clasei, învățătorul, profesorul de limba română trebuie să organizeze un front unic al tuturor celor care predau în școală, cu scopul de a asigura, progresiv și aprofundat, un vocabular corespunzător cerințelor culturii și științei de astăzi.

Școala de toate gradele are menirea de a-l forma pe elev din toate punctele de vedere. Indiferent de profesia aleasă, elevul de astăzi, viitorul muncitor cu înaltă calificare, inginer, medic, tehnician, trebuie să se exprime corect, clar și, dacă e posibil, frumos, să dovedească permanent înalta îndatorire patriotică de a folosi și de a cultiva frumoasa limbă românească.

(*urmare din pag. 47*)

trenați (direct și indirect) de către redacție ca să mențină un contact viu și deschis cu reviste (deși nu totdeauna colaboratorii răspund cu promptitudine la insistențele și cordialele invitații ale redacției!).

Pe coperta fiecărui număr, este indicată, ca un fel de titlu, tema „dosarului" de dezbatere pedagogică inclusă în numărul respectiv, ceea ce oferă cititorilor, dar și redacției, posibilitatea unui eventual grupaj tematic al numerelor apărute sau a abordării, în continuare, în două sau trei numere, a aceleiași tematici, cercetată însă pe fațete noi. Chiar și la o cercetare fugitivă a numerelor apărute pînă astăzi (îndeosebi, în ultimii ani), se remarcă lesne gama tematică largă, bogată și policromă, de cele mai multe ori adecvată cerințelor majore, cardinale, ale învățămîntului contemporan. Pentru a da cititorilor noștri o idee aproximativă în această privință, n-am permis să operăm un grupaj tematic al numerelor revistei consultate de noi și pe care îl notăm în continuare:

Probleme generale de pedagogie școlară
- Despre puterea în clasă (martie 1977)
- Angoasa în școală (septembrie 1977)
- Pedagogia de susținere (octombrie 1977)
- Orientare și ghidaj școlar (noiembrie 1977)
- Chestiuni pedagogice ale stîngii (ianuarie 1978)
- Evaluare: a ști să notezi, a nota ceea ce se știe (martie 1978)
- A învăța fără manuale (mai 1978)

Probleme didactico-metodice
- Lingvistica și predarea lb. franceze (februarie 1977)
- La ce bun a fi bilingv? (aprilie 1977)
- Predarea filozofiei (decembrie 1977)
- Predarea limbii franceze în ciclul II (februarie și iunie 1978)
- Educația artistică: Imaginea (aprilie 1978)

Probleme pedagogice ale activităților mass-media
- Literatura științifică-fantastică (ianuarie 1977)
- Cinematograful (mai 1977)

Curente pedagogice contemporane
- Freinet — pus în discuție? (iunie 1977)

Fiecare material tematic e pregătit de unul sau doi responsabili, stabiliți fie dintre membrii colectivului redacțional, fie dintre colaboratorii externi ai revistei, iar articolele sînt scrise, în principal, de diferite cadre didactice din ciclul II sau din învățămîntul liceal (dar, uneori, și de cadre universitare sau de cadre lucrînd nemijlocit în munca de cercetare). Aceștia, din proprie inițiativă sau la o solicitare expresă, trimit responsabilului Dosarului — mereu altul — opiniile lor consemnate în scris, care sînt incluse apoi tale-quale în paginile revistei.

Pentru a da posibilitatea autorilor să se fixeze, cu anticipație și să-și aducă contribuția la o temă sau alta, „Cahiers pédagogiques" publică din timp tematica viitoarelor Dosare, însoțită de punctaje problematice destul de amănunțite pentru fiecare temă. Totodată, urmărindu-se aceleași obiective, uneori colectivul redacțional declanșează dezbateri publice pe o temă a unui Dosar, consemnîndu-se intervențiile mai deosebite ale participanților, care vor fi reproduse, apoi, în revistă. (Astfel, în martie 1978, revista, în colaborare cu unele cadre ale Universității din Nancy II, a ținut un **forum pedagogic** pe tema evaluării activității școlare, care va constitui Dosarul numărului din octombrie a.c.). De asemenea, redacția organizează mese rotunde sau inițiază anumite interviuri. (Un exemplu: pentru Dosarul cu tema „Freinet — pus în discuție?", un delegat al revistei a organizat o masă rotundă cu cîțiva activiști ai Școlii Freinet, iar, pentru numărul „Probleme pedagogice ale stîngii", din ianuarie 1978, pedagogul Daniel Hameline a luat interviuri atît unui reprezentant al Partidului Comunist Francez pentru probleme școlare — lui Maurice Perche, directorul revistei comuniste „L'école et la nation" — cît și lui Louis Mexandeau, delegatul național al Partidului Socialist pentru învățămînt).

Deși inegale ca valoare, ca documentare sau ca deschidere spre nou, multe dintre materiale însumate tematicilor Dosarelor sînt, după părerea noastră, interesante (unele cu totul remarcabile), conținînd fertile sugestii pedagogice, ridicînd probleme reale, stringente pentru învățămîntul francez în etapa actuală (iar, de multe ori, poate și pentru învățămîntul din alte țări).

Deși aprecierile noastre poartă, negreșit, pecetea unui inerent coeficient de subiectivitate, ținem, totuși să atragem atenția asupra unor articole ce se disting în mod relevant prin bogăția lor ideatică sau prin înaltul lor nivel științific și dintre care menționăm: „Observații asupra prevenirii eșecului școlar" de Guy Avanzini (oct. 1977); „Trei opțiuni pentru stînga" de Bernard Charlot (ianuarie 1978); „Literatura științifico-fantastică are sau nu orientare politică?" de Jean-Pierre Andrevon (ianuarie 1977); „De la o îndoială metodică la o metodă prudentă" de M. Chevalier (februarie 1977); „Puterea clasei, puterea în clasă" de Alain Gilles (martie 1977).

Unul din cele mai reușite Dosare tematice, cuprinzînd multe articole care nu fac nici un rabat calității, rămîne, însă, după părerea noastră, acela consacrat temei „Evaluarea: A ști să notezi, a nota ceea ce se știe" (martie 1978). Pregătit de Philippe Lefebre și Nicole Granger, de la Seminarul de Cercetări Pedagogice din Nancy II, Dosarul amintit însnerează, printre altele, și cîteva studii experimentale și teoretice excelente, elaborate de Robert de Bal, Jacqueline Paquay-Backers și D. Leceercq, de la Laboratorul de Pedagogie Experimentală al Universității din Liège, condus de binecunoscutul pedagog G. de Landsheere: „Discordanțele notării", „Funcțiile evaluării", „Calitățile unei evaluări riguroase", „Întrebările cu alegere multiplă: instrument de ieri sau de mîine" ș.a.

Disputele pedagogice între autori cu opinii diverse, ba chiar opuse, sînt încurajate, deseori, de redacție. Și, pe drept cuvînt! Ele își găsesc, îndeosebi în paginile Dosarelor tematice, o tribună liberă, binevoitoare. Desigur, din multe puncte de vedere, aceasta poate avea o înrîurire pozitivă asupra dezvoltării pedagogiei teoretice și practice Cu o singură condiție: cel puțin în final, să se ajungă la formularea unei concluzii bine drămuite, veridice, adecvată cît mai mult progresului școlii, al societății! Dar nu totdeauna se întîmplă așa! De aceea, unele concluzii echivoce, nesigure nu exprimă plenar munca meritorie, perseverentă a colectivului de redacție, deoarece, neîndoielnic, revista „Cahiers pédagogiques" constituie, în genere, o lectură plăcută, ba chiar antrenantă, utilă, instructivă și, nu o dată, dătătoare de mari satisfacții intelectuale. Și nu numai pentru cititorii francezi!

Conf. dr. I. CREMER

Dialog întîrziat cu ONISIFOR GHIBU

ROMEO DĂSCĂLESCU

Consider întîrziat acest dialog prin faptul că el ar fi putut avea loc în oricare zi, începînd cu anul 1939, cînd i-am audiat primul curs de pedagogie la Universitatea din Cluj, pînă în anul 1972, cînd a plecat, fizic, dintre noi.

Apariția lucrării Pentru o pedagogie românească* **mi-a sugerat ideea realizării unor intenții mai vechi. Dialogul l-am scris cu convingerea că cineva își va asuma răspunderea unui studiu critic în care, pe baza unei dimensionări obiective, să fixeze locul și rolul lui Onisifor Ghibu în istoria pedagogiei românești.**

În concretul lui, dialogul meu este cu o carte. Cartea aparține însă omului care a fost Onisifor Ghibu, iar ideile turnate în plumbul literelor de asemenea.

1. Care este după opinia profesorului Onisifor Ghibu raportul dintre educație și națiune ?

O.G. Educația trebuie să fie, astfel, o funcție a întregii națiuni. S-ar putea zice că ea trebuie să fie chiar principala funcție a națiunii. Căci, o națiune **nu este**, adică **nu există** decît în măsura în care ea viețuiește și creează valori în raport cu un anumit ideal superior. Pura existență biologică, materială, anistorică, nu este o existență adevărată (p. 241).

2. Cum definiți educația ?

O.G. Educația este lucrarea conștientă și neîntreruptă a națiunii și a fiecărui component al ei, în vederea valorificării, sporirii și desăvîrșirii, pe toate terenurile vieții și cu ajutorul tuturor mijloacelor, a tuturor virtualităților native ale poporului, în vederea realizării maximumului de bine, de adevăr și de frumos pentru națiune și componenții ei, și prin aceasta, pentru unitatea însăși (p. 240).

3. Ce rol își asumă educația concepută la dimensiunea întregii națiuni ?

O.G. Numai printr-o educație sănătoasă și robustă ne putem ridica din marasmul aproape general al zilei de astăzi (e vorba de anul 1943—n.n.), educație pe care n-o putem dobîndi nici prin continue improvizări, nici prin copieri de idei și de sisteme străine, nici printr-un tradiționalism strîmt, ci prin înnoirea, înmulțirea și încordarea eroică a tuturor forțelor bune ascunse în ființa neamului și prin îndrumarea conștientă și unitară a lor spre ținte limpezi, trăite pe plan larg de întreaga națiune (p. 318).

4. Caracterul colectiv al educației concepută de profesorul Onisifor Ghibu nu contravine necesităților de formare a individului, acțiune care caracterizează în mod tradițional, istoric, educația ?

O.G. Individul nu este desființat în concepția aceasta, nici strîmtorat, el este numai încadrat și înarmat cu conștiința a tot ce au făcut pînă la el înaintașii săi, pe care el este pus să-i continue, ducîndu-le la biruință gîndurile și idealurile. Individul nu este nici început, nici capăt de lume ; el este, și mai ales trebuie să fie o zală conștientă între prezent și marele **ieri** — și între măreț și eroicul **mîine**. El trebuie să-și pună în valoare toate puterile sale fizice, psihice și morale, pentru a deveni un membru cît mai valoros al națiunii și pentru a face din națiune un element important în cadrul umanității (p. 241).

5. Care este atitudinea lui Onisifor Ghibu față de pedagogie ca știință a educației ?

O.G. În concepția mea, pedagogia nu este o știință care ar putea garanta, în mod propriu-zis, realizarea educației. Educația nu atîrnă nici de pedagogie, ca știință, nici de legile și regulamentele școlare, oricît ar fi ele de perfecte, — ea atîrnă pe de o parte de mediul în care se desfășoară procesul ei, pe de alta de educatori (p. 241).

*. ONISIFOR GHIBU, Pentru o pedagogie românească, Editura didactică și pedagogică, Buc. 1977

6. Cu ce funcţii învestiţi pedagogia care, ca disciplină, continuă, totuşi, să existe ?

O.G. Desigur că în opera de formare a educatorilor, pedagogia poate îndeplini şi ea un rol folositor, luminînd o mulţime de aspecte ale creşterii, educaţiei şi învăţămîntului. Dar nu trebuie să cădem în greşeala de a supraevalua importanţa acestei discipline, socotind-o drept cheie miraculoasă cu ajutorul căreia s-ar putea deschide toate tainele misterioasei probleme a educaţiei şi s-ar putea garanta deplina ei eficacitate (p. 242).

7. Faţă de cele spuse, preferaţi să fiţi considerat pedagog sau educator ?

O.G. Niciodată n-am căutat să fiu ceea ce se cheamă un „pedagog", căci acesta mi s-a părut un rol prea limitat. Am năzuit în permanenţă să fiu un **educator**, un educator al vremii mele şi al poporului meu, îmbrăţişîndu-i cu ardoare toate acele probleme care îmi păreau că sînt hotărîtoare pentru a face din el o naţiune sănătoasă harnică, luminată, vrednică şi fericită (p. 306).

8. Ca să fiţi mai pe deplin înţeles, vă rog să vă referiţi la unele exemple.

O.G. Haret n-a fost un pedagog în înţelesul propriu al cuvîntului. Scrierile lui nu plecau de la teorii pedagogice aprioristice, împrumutate din cutare carte străină, veche sau nouă, ci de la realitatea vieţii ţării româneşti. El vedea această realitate şi voia să o îndrepte potrivit trebuinţelor noastre. Dacă ar fi fost un simplu pedagog, oricît de genial, ar fi avut desigur convingerea că această realitate se poate preface şi îmbunătăţi cu ajutorul şcolii. Haret, care era un matematician şi pe care viaţa întreagă l-a frămîntat problema „mecanicii sociale", a înţeles că şcoala poate avea un mare rol în procesul de transformare a maselor inerte ale satelor noastre, dar ea singură, în împrejurările speciale atît de vitrege nu va putea da niciodată tot de ce avem nevoie. Şcoala va putea da cultură, dar această cultură va fi cu totul ineficace cîtă vreme terenul, în care se aruncă sfînta sămînţă a ei va rămîne în aceeaşi veche paragină (p. 133).

...ţin să arăt că nici marele I. H. Pestalozzi n-a fost un „pedagog", în sensul strict al cuvîntului, ci şi el a fost doar tot un biet educator al naţiei sale şi că el a înţeles pedagogia şi funcţia educaţiei tot ca şi mine. Şi Pestalozzi a luat parte activă la viaţa publică a ţării sale, ca luptător pentru ideile menite a forma temelia noii forme de stat şi a noii vieţi a acestuia... El nu şi-a dedus principiile pedagogiei sale din cărţi sau din teorii speculative, ci din viaţa socială a timpului său, şi tocmai în aceasta stă şi marele ei merit şi eficacitatea ei neîntrecută (p. 301—302).

9. Vreţi să strîngeţi consideraţiile acestea generale într-o expresie mai concretă, cu adresă mai directă ?

O.G. ...pedagogul nu este cel ce a învăţat pedagogia şi o are în degetul său cel mic, ci acela care întrebuinţează tot ce este omeneşte cu putinţă, pentru a se înnobila şi perfecţiona pe sine şi a înnobila, perfecţiona şi întări pe fraţii săi şi naţiunea sa, şi prin aceasta umanitatea însăşi (p. 328).

Educaţia nu este un apanaj al educatorului de profesie, ci al fiecărui ins, care trebuie să se socotească împovărat cu asemenea sarcină şi misiune. În acelaşi timp, naţiunea însăşi, prin toate elementele sale componente, este educatoare şi educată (p. 330).

10. Ce reproşează Onisifor Ghibu pedagogilor români ?

O.G.... n-am avut niciodată nici vreo preferinţă, nici vreo admiraţie, nici pentru cutare pedagog străin, nici pentru pedagogii români care socotesc drept cea mai înaltă datorie a lor de a se ţine la curent cu tot ce se petrece în pedagogia apuseană şi de a transplanta la noi, în volume mai mult sau mai puţin masive, toate teoriile din lumea întreagă (p. 298).

Fiecare pedagog român îşi are pedagogia sa personală, personală la aparenţă, căci în realitate ea este de cele mai multe ori un reflex al unor influenţe străine atît de cel ce le mărturiseşte, cît şi de firea, nevoile şi idealurile neamului nostru. Avem, am putea zice, atîtea pedagogii cîţi pedagogi avem (p. 325).

11. Să înţelegem că sînteţi, de principiu, împotriva pedagogilor străini, a pedagogiei străine ?

O.G. Desigur că nu înţeleg cîtuşi de puţin să ne închidem cu ziduri chinezeşti faţă de pedagogia străină. Avem nevoie de ea, dar nu ca izvor de inspiraţie şi de imitaţie, ci cu titlu de informaţie şi verificare (p. 298).

12. Nu consideră Onisifor Ghibu că opiniile pe care le semnează îi vor crea o situaţie de izolare sau chiar conflictuală cu pedagogii ?

O.G. Niciodată în viaţa mea nu m-am sfiit să-mi spun părerile deschis şi fără nici o teamă în faţa oricui. Şi dacă din cauza aceasta am avut adeseori de suferit, aceste suferinţe au fost infinit mai mici decît suferinţele morale pe care aş fi avut să le îndur dacă aş fi tăcut „cuminte", ca atîţia alţii,... (p. 110).

13. În ce ar putea consta caracterul competitiv al concepţiei profesorului Onisifor Ghibu despre educaţie şi peda-

gogie în confruntarea cu ideile universalizate ale marilor pedagogi reprezentanți ai unor popoare și culturi mult mai mari decît a poporului român ?

O.G. Că nu sîntem un popor de sute de milioane de suflete și că nu avem o țară de o întindere prea mare — faptul acesta nu este decisiv pentru măsurarea potențialului nostru creator de valori superioare. Pilda poporului elin din antichitate — care era un popor cu mult mai mic decît atîtea altele din acea vreme — este o dovadă că forța sufletească creatoare nu stă neapărat în raport direct nici cu numărul mare de indivizi care alcătuiesc un popor, nici cu întinderea spațiului pe care îl deține, nici cu bogățiile solului și subsolului acestuia.

Noi românii, care am dat timp de două mii de ani atîtea dovezi de viață și de putere de a înfrînge și cele mai înfiorătoare încercări ale sorții, sîntem în drept să avem încredere în puterile noastre de a da prin noi înșine, fără ajutorul nimănui, contribuții prețioase umanității, prin punerea în valoare a specificului nostru propriu, care nu este cu nimic mai prejos decît al altor popoare, favorizate în anumite momente trecătoare de cine știe ce împrejurări (p. 344).

UN REMARCABIL PEDAGOG ROMÂN, DANIEL LAZARINI

V. ȚÎRCOVNICU, V. POPEANGĂ

Sînt peste 200 de ani de cînd un pedagog român se străduia să contribuie la ridicarea culturală a neamului său din Banat, căutînd mijloace potrivite în acest scop. Banatul se găsea atunci sub stăpînire austriacă. Curtea de la Viena își însușise unele din revendicările culturale ale iluminismului apusean, dar căuta să subordoneze „luminarea maselor" politicii sale absolutiste : cetățeanul luminat prin școală trebuia să devină un supus credincios, un contribuabil conștiincios, un om împăcat cu situația socială în care se afla. Activitatea lui Daniel Lazarini viza luminarea poporului român din Banat, dar o luminare care să țină trează conștiința despre latinitatea originii sale, despre mîndria de a aparține familiei romanice.

1. Despre **viața și studiile** lui Daniel Lazarini avem puține informații. S-a născut la Mărgineni, ținutul Făgărașului, în anul 1741 și purta numele de Dan Mărginai. Tatăl său, Bucur, funcționa ca preot unit în ceastă localitate. Studiile secundare le-a făcut, probabil, la Blaj [1] și la Cluj [2]. După terminarea gimnaziului urmează o perioadă obscură în viața sa. Din documente răzlețe rezultă că s-a lepădat de unirea cu Roma, a mers la Carlovit (oraș care aparține astăzi R. S. F. Iugoslavia), de unde trimetea scrisori în Transilvania, îndemnînd populația să se lepede de unire. Se pare că a revenit în Transilvania în 1759, împreună cu călugărul Sofronie de Cioara, alături de care a participat la agitațiile împotriva unirii cu Roma. Din această cauză a fost prins și judecat la Alba Iulia, dar în urma procesului a fost eliberat. În 1763 era ajutor de secretar pe lîngă episcopul greco-neunit din Transilvania, Dionisie Novacovici [3]. Și-a dat seama că și-a făcut mulți dușmani între greco-catolici, de aceea a părăsit Transilvania și s-a stabilit în Timișoara, pe lîngă episcopul ortodox de aici. Și-a schimbat numele în cel de Daniel Lazarini și, cu sprijinul episcopilor din Carlovit și Timișoara, a reușit să-și continue studiile la Universitatea din Viena, secția „științe camerale" (economie politică, finanțe, drept). Probabil că și-a început studiile în 1765. Dintre profesorii săi de la Universitate, cel care l-a apreciat în mod deosebit pe Lazarini și-l va susține și apăra în viitor, a fost Ioseph von Sonnenfels [4], strălucit economist și reprezentant al iluminismului austriac, căruia adesea Curtea de la Viena îi cerea sfaturi. Lazarini a terminat studiile universitare în toamna anului 1769 și a fost angajat ca secretar al episcopului ortodox din Timișoara.

2. Încă din februarie 1768 [5], Curtea de la Viena se interesase de posibilităţile pe care le au localităţile româneşti şi sîrbeşti din Banat pentru instruirea elementară a copiilor. În **Instrucţiunile** pentru administrarea Banatului, date în 1769, erau cuprinse şi dispoziţii cu privire la organizarea învăţămîntului. Şcolile româneşti şi sîrbeşti care funcţionau pînă la acea dată în Banat n-aveau o organizare unitară, n-aveau învăţători anume pregătiţi, iar conţinutul învăţămîntului era preponderent religios. De altfel, aceeaşi era situaţia şi în şcolile elementare ale celorlalte naţionalităţi din Austria.

În anul 1769, Daniel Lazarini alcătuieşte un **Proiect pentru îmbunătăţirea învăţămîntului elementar din Banat.** Proiectul său era deosebit de îndrăzneţ. El propunea ca în fiecare localitate sau cel puţin în localităţile mai mari să se deschidă şcoli şi să se numească învăţători care să îndeplinească şi funcţia de secretari comunali. În Timişoara să se înfiinţeze, pentru români şi sîrbi, o şcoală capitală (Hauptschule), ai cărei absolvenţi să devine învăţători şi mici funcţionari. În această şcoală urma să se înveţe : gramatica, elemente de retorică, îndrumări de compunerea scrisorilor, logică, ştiinţe administrative şi financiare, istoria universală şi geografia. După cum se observă, se acorda atenţie disciplinelor umaniste şi realiste. Introducerea ştiinţelor administrative şi financiare era necesară pentru pregătirea de mici funcţionari de stat şi oglindea influenţa cursurilor lui Sonnenfels asupra lui Lazarini. Pentru a asigura frecvenţa şcolară, Lazarini propunea ca părinţii care nu-şi trimit copiii la şcoală să plătească o taxă, din care să fie ajutaţi elevii care frecventează şcoala [6].

Proiectul lui Lazarini a fost prezentat Administraţiei provinciale a Banatului, la Timişoara, iar aceasta l-a trimis Deputăţiei aulice ilirice de la Viena, spre studiu. Deputăţia aulică ilirică, după ce a studiat Proiectul, l-a trimis la 11 iulie 1769 împărătesei Maria Tereza spre aprobare, odată cu propunerea de înfiinţare a unei tipografii la Viena, pentru tipărirea cărţilor româneşti şi sîrbeşti — „hierbey Project des Daniel Lazarini zur Verbesserung des Schulwesens“ — [7]. La început, Maria Tereza a fost de părere că Proiectul lui Lazarini este bun, mai ales fiindcă în Proiect erau prevăzute obiecte de învăţămînt felurite, deci nu numai cu conţinut religios.

Proiectul a fost dat apoi spre studiu Cancelariei aulice boemo-austriece şi Cancelariei aulice maghiare. Aici proiectul a întîmpinat rezistenţa cercurilor reacţionare, care considerau că românilor şi sîrbilor nu le place să se ocupe cu învăţătura şi deci înfiinţarea de şcoli pentru ei ar fi inutilă. Ca o compensare pentru respingerea Proiectului s-a propus ca Daniel Lazarini să fie numit director al şcolilor triviale greco-neunite din Banat.

3. În Instrucţiunile pentru administrarea Banatului din 1769 se prevedea şi compunerea şi tipărirea unui **manual pentru şcolarii români şi sîrbi din Banat.** La recomandarea episcopului ortodox din Timişoara, sarcina de a compune un asemenea manual a fost încredinţată lui Daniel Lazarini, care era acum secretar al episcopiei. Lazarini a redactat o **Bucoavnă** sau **Abecedar,** pe care a trimis-o Camerei aulice in Banaticis şi Domenii din Viena, în martie 1770, însoţită de un raport. Din raport şi din partea introductivă a Bucoavnei se desprind ideile pedagogice ale lui Daniel Lazarini cu privire la conţinutul învăţămîntului din şcoala elementară şi la folosirea literelor latine în tipărirea cărţilor pentru şcolarii români.

Cunoştinţele pe care trebuiau să şi le însuşească elevii din şcoala elementară le distribuise în trei părţi. Prima parte cuprindea slovele (literele) şi silabele, semnele „prozodiceşti şi ortograficeşti“, numerele româneşti (latine), arabe şi bisericeşti, „tabla înmulţirii a lui Pitagora“, rugăciuni de seară, de dimineaţă şi altele asemenea. Partea a doua urma să cuprindă „catechisul“ (catehismul) duhovnicesc, adică învăţăturile şi dogmele creştine şi „catechisul politicesc“, adică datoriile cetăţenilor faţă de stăpînul ţării şi faţă de ţară. În partea a treia a manualului şcolar urmau să fie cuprinse cele patru „spiţe“ (specii) de socoteli din aritmetică, reguli pentru buna şi dreapta scriere.

Ceea ce surprinde cu totul plăcut în acest plan de învăţămînt pentru şcoala elementară propus de Lazarini este locul deosebit de larg care se acordă învăţării aritmeticii.

Bucoavna pe care Lazarini a redactat-o şi a trimis-o la Viena pentru aprobare cuprindea numai prima parte a manualului şcolar. În raportul său, trimis odată cu Bucoavna, arăta că are adunat materialul şi pentru celelalte două părţi şi că le va redacta îndată ce se va aproba felul de scriere adoptat de el. În ce consta felul de scriere adoptat de Lazarini ?

Manualul şcolar era scris în „limba românească cu slovele cele bătrîne rumâneşti“, arăta el în prima pagină a Bucoavnei. Tot aşa erau scrise şi părţile a II-a şi a III-a, cu litere româneşti (walachischen Buchstaben), arăta tot el în raport [8]. Folosirea alfabetului chirilic şi mai ales introducerea vocalelor ă şi î au adus prejudicii limbii române, scria Lazarini în acelaşi raport, provocînd o „păgubitoare deosebire“ între limba română şi limbile italiană şi franceză. Spre a îndepărta acest neajuns, Lazarini a scris manualul şcolar cu litere latine şi a menţinut în scrierea cuvintelor româneşti mai ales vocalele din rădăcina cuvintelor latine, denumite de el „vocales radicales“. Cînd o asemenea vocală se pronunţă în limba română ca **î** slav, i-a pus deasupra un „circumflex“ (^), iar cînd vocalele de rădăcină a şi e se pronunţă în limba română ca **ă** slav le-a pus deasupra un mic u. În modul acesta se poate recunoaşte mai uşor originea latină a cuvintelor româneşti. Iată cum arată unele cuvinte scrise după acest principiu : tatăl (tatăl), cântă (cîntă),

mărire (mărire), adëvërata (adevărată), cuvëntat (cuvîntat), pëne (pînă) etc.

Scrierea cărților pentru români cu litere latine nu era bine statornicită în 1770. Era folosită în tipărirea cărților calvinești și catolice adresate românilor, adoptîndu-se ortografia maghiară. Și Lazarini se lasă influențat de această ortografie. El scrie csa (cea), ssi (și), tzie (ție) etc. Dar față de Catehismul calvinesc tipărit la Alba Iulia în 1648 sau față de Catehismul lui Petru Canisius tradus de bănățeanul George Buitul și tipărit la Cluj în anul 1703 modul cum scrie Lazarini este mult mai apropiat de scrierea română actuală și abecedarul său se citește ușor.

În raportul despre care am amintit, Lazarini înștiința Comisia aulică în Banaticis că deoarece în tipografiile din Viena nu sînt litere așa cum le cerea el pentru tipărirea abecedarului, ar fi necesar ca el însuși să meargă la Viena și să ajute la săparea în aramă a unor asemenea litere.

Abecedarul lui Lazarini nu a fost tipărit, fiindcă împărăteasa Maria Tereza a luat, între timp, alte hotărîri cu privire la învățămîntul pentru tineretul românesc și sîrbesc din Banat. Ca urmare, Camera aulică în Banaticis a înștiințat pe Lazarini, la 12 mai 1770, să nu mai continue redactarea părților a II-a și a III-a ale manualului școlar. O reglementare mai fermă a învățămîntului românesc și sîrbesc din Banat s-a făcut însă numai în anul 1774, cînd a fost dat regulamentul școlar **Regulae directivae.**

4. În legătură cu numirea lui Lazarini ca **director al școlilor triviale din Banat**, documentele din arhivele vieneze au adus lumină. Deși Maria Tereza aprobase la 12 mai 1770 ca Daniel Lazarini să fie numit director al acestor școli pe timp de 2 ani, de probă (Zwey Jahre zur Probe), dispoziția n-a fost executată. Camera aulică i-a cerut lui Lazarini să arate în ce condiții ar primi postul de director școlar pentru Banat. În răspunsul său, Daniel Lazarini cerea să i se dea un salariu anual de 900 florini valută austriacă și să i se asigure, prin decret imperial, un post convenabil în cazul cînd ar înceta funcția sa de director al școlilor triviale. Cererile lui Lazarini au fost găsite ca exagerate și nu i s-a mai dat postul de director. Interesante sînt, în răspunsul lui Lazarini, sarcinile pe care le considera el ca făcînd parte din activitatea directorului școlar. În afară de vizitarea învățătorilor la locul lor de muncă, el își propunea să traducă manuale școlare, să instruiască pe noii învățători înainte de a fi numiți în funcție și să țină cursuri („collegia") cu învățătorii care sînt în serviciu spre a-i perfecționa.

După anul 1770, cînd Lazarini era sindic (secretar) al magistratului (primăriei) sîrbesc din Timișoara [10], nu mai avem știri despre activitatea sa. Se știe doar că în anul 1772 mitropolitul din Carlovit a propus trei persoane pentru postul de director al școlilor triviale din Banat, pe primul loc fiind propus Daniel Lazarini [11]. Curtea de la Viena l-a preferat însă pe Teodor Iancovici, care s-a dovedit apoi un bun organizator al învățămîntului.

NOTE

1. Z. PICLIȘANU, *Documente privitoare la istoria școlilor din Blaj*, p. 5 ; L. PROTOPOPESCU, *Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania*, București, E.D.P., 1966, p. 32—33.
2. A. BUNEA, *Episcopii Petru Pavel Aron și Dionisie Novacovici*, Blaj, 1902, p. 253.
3. A. BUNEA, *op. cit.*, p. 253.
4. H. WOLF, *Das Schul Wesen des Temesvarer Banats im 18. Jahrhundert*, Baden bei Wien, 1935, p. 58.
5. *Arhiv Srpske Akademije Nauka i Umetnosti u Sremskim Karlovcima* (Arhiva Academiei sîrbe de științe și artă din Sremski Carlovit) Fond A, cutia 1335 b, fasc. 78 din anul 1768. (În continuare ASANUK).
6. H. WOLF, *Op. cit.*, p. 59.
7. Hofkammerarchiv (în continuare HKA), Wien, Banater Akten, Cota 208, nr. 44. Pentru informațiile pe care le dăm mai departe aducem calde mulțumiri prietenilor noștri din R.S.F. Iugoslavia : NICOLA GAVRILOVICI și SLOBODAN RADOVANOVICI, care ne-au pus la dispoziție, cu deosebită amabilitate, materialele despre Daniel Lazarini, inclusiv manuscrisul abecedarului compus de acesta. Mulțumim, de asemenea, direcției Arhivei SANU și conducerii Arhivei Provinciale din Carlovit pentru sprijinul dat în depistarea documentelor privind școlile românești din Banat.
8. H.K.A., Banater Akten, Cota 140, fasc. 32.
9. H.K.A., Banater Akten, Cota 140, fasc. 32 ; Arhivele statului Timișoara, Fond Primăria orașului Timișoara, anul 1770, nr. 3.
10. După alungarea stăpînirii turcești din Banat, în anul 1718 s-au constituit în Timișoara două magistrate (primării) ; una germană și una sîrbească.
11. ASANUK, 1772, nr. 238.

Sommaire/Contens/Содержаиие nr. 9/1978

x x x L'école à l'hauteur des objectifs révolutionnaires de la construction du communisme en Roumanie ● **Emilia Constantinescu. Ecaterina Csengeri :** L'accroissement de la qualité de l'enseignement, une condition de la réalisation des objectifs de notre école ● **Ion Bontaş :** Nouveaux traits qualitatifs de la démarche pédagogique dans tous les degrés de l'enseignement ● **Georgeta Dan Spînoiu :** La qualité de l'éducation et le progrès social ● **Alexandru Roşca :** La relation réciproque école-société ● **Gheorghe Bunescu, Adrian Jiga, Constantin Niculescu :** L'optimisation du processus de formation des bases de la conception scientifique, révolutionnaire, chez les élèves ● **Elena Potorac.** Relations entre le niveau de l'aspiration et le niveau de la performance chez les élèves ● **Andrei Barna, Dumitru Vrabie :** La formation et le changement de l'attitude des préadolescents à l'égard de l étude ● **Alexandru Bojin :** Pour une valorisation plénière de la force éducative de la littérature roumaine à l'école ● **Demetra Preoteasa, Viorica Lupu :** L'épreuve pratique individuelle, un moyen d'investiguer le niveau de formation de certaines habitudes de travail pratique et intellectuel en chimie ● **Ion Dragu :** Le style du travail, un levier fondamental de toute l'activité de l'école ● **Romulus Şiclovan :** Le directeur coordonnateur : statut, attributions, responsabilités x x x Préliminaires à une expérimentation d'ample intérét ● **Tiberiu Rudică :** Des phénomènes de conflit, de frustration et de stress —facteurs de l'inadaptation scolaire ● **Iulian Ghiţă :** Le développement du vocabulaire des élèves, une tâche complexe à finalité pratique ● **Romeo Dăscălescu :** Dialogue en retard avec Onisifor Ghibu ● **V. Ţîrcovnicu, V. Popeangă :** Un remarquable pédagogue roumain : Daniel Lazarini. — FICHIER PÉDAGOGIQUE ● LIVRES — IDÉES.

*** The School at the level of the Revolutionary Objectives of Building Up Communism în România ● **Emilia Constantinescu, Ecaterina Csergeri :**The Improvement of the Quality of Education as a Prerequisite of Fulfilling the Objectives of our School ● **Ioan Bontaş :** New Qualitative Capabilities on all the Levels of the Educational Process ● **Georgeta Dan-Spînoiu :** The Quality of Education and the Social Progress ● **Alexandru Roşca :** The Mutual Relationship School-Society ● **Gheorghe Bunescu, Adrian Jiga, Constantin Niculescu :** Optimising the Process of Training the Foundations of the Scientific Revolutionary Outlooh of the Pupils ● **Elena Potorac :** Relationships between the Level of Aspiration and the Level of Performance of the Pupils ● **Andrei Barna, Dumitru Vrabie :** The Building up and the Change of the Preadolescents' Attitude towards Learning ● **Alexandru Bojin :** For Turning to the Best Account the School Education Capabilities of Romanian Literature ● **Demetra Preoteasa, Viorica Lupu :** The Individual Practical Test as a Means of Investigating the Level of Training Practical and Intellectual Work Habits in Chemistry ● **Ion Dragu :** The Working Style, a Fundamental Lever of All the School Activity ● **Romulus Siclovan :** The Superintendent : his Status, Competence, Responsibility ● *** Preliminaries to an Experiment of Wide Interest ● **Tiberiu Rudică :** The Phenomene of Conflict, Frustration, and Stress, as Factors of School Maladjustment ● **Iulian Ghiţă :** The Development of the Pupils' Vocabulary, a Complex, Practically Aimed Task ● **Romeo Dăscălescu :** Belated Dialogue with Onisifor Ghibu ● **V. Tîrcovnicu, V. Popeangă :** An Outstanding Romanian Educator : Daniel Lazarini ● EDUCATIONAL ● CARD-INDEX ● BOOKS ● IDEAS.

*** Революционные об'ективы румынского образования ● ЕМИЛИЯ КОНСТАНТИНЕСКУ, ЕКАТЕРИНА ЧЕНГЕРИ, Рост качества процесса образования, условие реализации об'ективов нашей школы ● ИОАН БОНТАШ, Новые качественные валентности педагогического демарша в образовании всех ступеней ● ДЖЕТА ДАН – СПЫНОЮ, Качество воспитания и социальный прогресс ● АЛЕКСАНДРУ РОШКА, Взаимное отношение школа-общество ● Г. БУНЕСКУ, А. ЖИГА, К. НИКУЛЕСКУ, Оптимизация процесса формирования основ научного революционного мировоззрения у учеников ● ЕЛЕНА ПОТОРАК, Отношения уровня стремления с уровнем достижения у учеников ● А. БАРНА, Д. ВРАБИЕ, Формирование и изменение отношения к учебе у подростков ● АЛЕКСАНДРУ БОЖИН, За полное использование воспитательной силы румынской литературы в школе ● Д. ПРЕОТЯСА, В. ЛУПУ, Индивидуальная практическая проверка как модальность исследования уровня формирования трудовых практических и умственных навыков на химии ● ИОН ДРАГУ, Рабочий стиль, основной рычаг всей школьной деятельности ● РОМУЛУС ШИКЛОВАН, Директор коринатор-статус, обязанности, ответственности ● *** Прелиминарии к эксперименту широкого интереса ● ТИБЕРЮ РУДИКЭ, Явления столкновения, лишения и стресса-факторы школьного неприспособления ● ЮЛИАН ГИЦЭ, Развитие словаря учеников-комплексная задача с практической финальностью ● РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ, Запоздалый диалог с Онисифор Гибу ● В. ЦЫРКОВНИКУ, В. ПОПЯНГЭ, Замечательный румынский педагог Даниел Лазарини ● ЕМИЛ ПЭУН, Акультурирование-инкультурирование ● КНИГИ-ИДИЕ

I 4113.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

POLITEHNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI de Emilian Dimitriu ● DIN LUPTA DASCĂLILOR ARDELENI PENTRU ÎNFĂPTUIREA UNIRII TRANSILVANIEI CU ROMÂNIA de Gh. Neamțu, A. Farcaș ● O FRUCTUOASĂ COLABORARE PUSĂ ÎN SLUJBA DASCĂLILOR CARE PREDAU MATEMATICA de Nicolae Teodorescu ● ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII ȘCOLARE ÎN VEDEREA OBȚINERII UNEI NOI CALITĂȚI ÎN PREGĂTIREA ELEVILOR de Ion T. Radu.

10

ANUL XXVII, octombrie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

97

IUL 2005

IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘANU
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, GEORGE CIUDAN, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1050 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9–11, București.
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4113.

REVISTA DE PEDAGOGIE

10/1978

EMILIAN DIMITRIU — Politehnizarea învățământului 2

ION T. RADU — Organizarea activității școlare în vederea obținerii unei noi calități în pregătirea elevilor 4

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Autoeducația elevilor — obiectiv prioritar al conducerii pedagogice 7

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE

ANDREI NOVAK — Criterii cantitative și calitative de evaluare a eficienței sistemului de învățământ 12

ANDREI STRĂTULAT — Failibilitatea sistemului de notare 16

IOAN NEACȘU — Cîteva elemente critice și principii orientative privind bazele pregătirii elevilor pentru descoperire 20

ALEXANDRU DENIFORESCU — Diagnoza coeziunii grupurilor de învățare constituite în interiorul claselor 24

MODERNIZAREA TEHNICILOR DE PREDARE

MARIUS POP — Orientări metodologice în predarea literaturii române vechi în liceu 27

EVA MATLAC — În spirjinul consolidării cunoștințelor de limbă română ale elevilor de la clasele cu limba de predare maghiară 30

TITUS ȘUTEU, FLORICA TRIFU — Sporirea eficienței lecțiilor de psihologie 32

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

AURELIA COAȘAN, FELICIA MAN, ANDREI ANTAL — Adaptarea copiilor de 6—9 ani la procesul de învățămînt în raport cu dezvoltarea psihosomatică 35

GABRIELA MITRĂNESCU — Constatări asupra nivelurilor de realizare a principalelor noțiuni de limbă în calsa a II-a. 38

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

NICOLAE TEODORESCU — O fructuoasă colaborare pusă în slujba dascălilor care predau matematica , ... , 42

POMPILIU VÎLCU — Inițiative și acțiuni valoroase ale Casei corpului didactic din Bacău 45

PETRU ROSETI CODILĂ — Perfecționarea profesională sub semnul eficienței . . 48

FIȘIERUL CERCETĂRII PEDAGOGICE

ALEXANDRU DARIE — Metoda interviului în cercetarea pedagogică 50

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ — Din lupta dascălilor ardeleni pentru înfăptuirea unirii Transilvaniei cu România (I) 52

ION VERDEȘ — Cultura și educația în vremea lui Burebista și Deceneu . . . 58

EMILIAN DIMITRIU — Profesorul univ. dr. docent Todoran la 70 de ani . . . 63

CĂRȚI — IDEI

VIRGILIU RADULIAN — O remarcabilă lucrare 11

GHEORGHIȚA FLEANCU — „Pedagogia în fața grupului spontan de copii" de M. Ștefan 26

DOINA CALOMFIRESCU — „Învățământul problematizat în școala contemporană" de **Wincenty Okón** 41

GHEORGHE BUNESCU — „Introducerea în psihologia învățării la adulți" de **Hans Löwe** 94

28624

POLITEHNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Dr. EMILIAN DIMITRIU

Succesele deosebite obținute de sistemul nostru de învățămînt în ultimii zece ani, reorganizarea și așezarea sa pe o bază nouă, trainică, revoluționară, sînt indisolubil legate de gîndirea și întreaga activitate a conducătorului partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care pune la temelia perfecționării școlii trei factori primordiali pentru progresul și civilizația omenirii, pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră : îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării.

În cuvîntarea rostită la marele miting din municipiul Cluj-Napoca în ziua de 15 septembrie a acestui an, secretarul general al partidului sublinia că în procesul de înfăptuire a programului de revoluționare a învățămîntului există începuturi bune, dar, pentru continuarea și adîncirea acestui proces, în amploarea și ritmurile cerute de dezvoltarea globală a țării și corespunzătoare condițiilor asigurate bunei funcționări a școlii, este necesar să se acționeze cu mai mult curaj și fermitate împotriva specializării înguste, pentru formarea multilaterală a tineretului, pentru politehnizarea întregului învățămînt și, în mod deosebit, a învățămîntului liceal și superior — atît tehnic, cît și de științele sociale.

Așa cum prevede Legea învățămîntului (proiect) principiul politehnizării stă la temelia întregii școli. El este cuprins organic în concepția despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica, marcînd necesitatea ca procesul instructiv-educativ — în toate componentele sale și în funcție de nivelul școlarizării, de tipul de școală, de specificul fiecărei discipline și exigențele interdisciplinarității — să țină pasul cu marșul uriaș al științei și tehnicii, al cunoașterii și acțiunii umane și, totodată, să asigure policalificare tineretului.

Indiferent de specializarea pe care și-o alege, un tînăr trebuie să posede cunoștințele necesare tuturor domeniilor de activitate, cît și o înaltă cultură generală. Deși raporturile dintre cultura științifică, cultura tehnică și cultura umanistă s-au schimbat și se schimbă, mai ales datorită dinamicii sectorului de vîrf „cercetare — dezvoltare", cultura noastră socialistă este unitară, indivizibilă și școala — în strînsă legătură cu ceilalți factori educativi din societate — are îndatorirea să folosească optimal resursele de care dispune, pentru ca elevii și studenții să și-o însușească ca atare, în beneficiul progresului multilateral al patriei și al împlinirii personalității fiecăruia. În acest sens, fiecare tînăr trebuie să stăpînească științele fundamentale — fizica, matematica, chimia, biologia — fără de care nici un specialist, din nici un domeniu, nu va fi în stare să lucreze la nivelul corespunzător și, în același timp, să asimileze concepția socialismului științific despre lume, să cunoască istoria și cultura patriei noastre, tot ceea ce a creat mai înaintat gîndirea omenească, tot ceea ce se realizează în dezvoltarea societății umane.

Necesitatea formației complete a fiecărui specialist impune ca, în pregătirea lui prin învățămînt, accentul să se mute de pe planul inductiv-analitic al specializării pe planul științific — deductiv, acela al unității științelor cu tehnica prin tehnologie.

Astfel, prin reducerea în continuare a fărîmițării specialităților și promovarea policalificării, în orizontul pregătirii multilaterale, absolvenții vor putea trece, cînd apare necesitatea, de la o activitate la alta, se vor putea adapta ușor cerințelor dezvoltării forțelor de producție, progresului economiei naționale și celorlalte sarcini ce le revin în practica socială. De asemenea, ei vor fi capabili să-și înnoiască cunoștințele, să se situeze în avanposturile revoluției tehnico-științifice, contribuind eficient la inovare. Dezvoltarea vertiginoasă a tuturor sectoarelor de activitate, optimizarea continuă a vieții sociale, impun ca actul de creație — obiectivat în bunuri materiale și spirituale de calitate mereu sporită — să fie cultivat cu perseverență, dar și cu competență, la scara întregului popor. Cetățeanului înaintat al societății noastre, însuflețit de patriotismul revoluționar, îi este caracteristic efortul permanet de a stăpîni știința, tehnica, cultura și de a le îmbogăți, a le duce mai departe. Iată de ce aproprierea dimensiunii verticale a educației, adică auto-educația, autoperfecționarea, capacitatea de învățare (nu doar de informare) a noilor cunoștințe și abilități, restructurarea celor deja dobîn-

dite şi folosirea lor eficace în activitate, constituie o îndatorire a fiecărui om al muncii.

Aceste ţeluri prioritare ale formării omului sînt şi trebuie să fie mai bine slujite de politehnizarea învăţămîntului care, departe de a avea semnificaţie instrumentală şi tehnicistă, vizează educaţia integrală a tinerelor generaţii, prin muncă asiduă, participare responsabilă la făurirea valorilor şi, în acest fel, la dezvoltarea propriei personalităţi.

Cercetării pentru învăţămînt, celorlalţi factori responsabili ai perfecţionării procesului instructiv-educativ, le revine sarcina de a oferi operativ forului de decizie, cadrelor didactice, soluţii care să ducă la traducerea integrală în practică a principiului politehnizării. În acest sens, deşi în ultimii ani s-au înregistrat progrese în modernizarea conţinutului învăţămîntului, se face necesară continuarea demersului de armonizare a laturilor culturii, de adîncire şi operaţionalizare a însuşi conceptului de cultură generală, în aşa fel, încît politehnizarea să fie facilitată în cel mai înalt grad. Atenţie deosebită se impune a fi acordată îmbunătăţirii muncii în liceu, avînd în vedere faptul că aceasta — prin raportare la pregătirea forţei de muncă — reprezintă segmentul cel mai important al sistemului nostru de învăţămînt. Este binescunoscut că industria, întreaga noastră economie dispun de maşni-unelte, utilaje, echipamente moderne, de mare productivitate şi procesul perfecţionării dotării continuă în ritm alert. Dar, nu întotdeauna această tehnică este bine folosită şi bine întreţinută, se mai face risipă de materii prime, materiale şi energie, iar calitatea produselor lasă uneori de dorit. Tovarăşul Nicolae Ceauşescu, conducerea superioară de partid şi de stat au atras atenţia în numeroase împrejurări asupra acestei situaţii, au dezvăluit cauzele, indicînd măsurile ameliorătoare. Actuala structură a învăţămîntului, conţinutul nou ce i-a fost conferit, acoperă necesitatea de cadre ale dezvoltării economiei naţionale, dar mai sînt destui absolvenţi ai şcolilor profesionale, liceelor şi chiar ai institutelor de învăţămînt, care, pentru a justifica prin randament diploma obţinută, pentru a folosi raţional şi maximal tehnica, trebuie să parcurgă o perioadă destul de mare de adaptare la cerinţele producţiei. Aceasta arată că şcolile care i-au pregătit trebuie să depună deosebite eforturi pentru perfecţionarea activităţii lor instructiv-educative. Noua calitate a învăţămîntului este apreciată prioritar după calitatea muncii absolvenţilor imediat ce intră în producţie.

Cercetarea pedagogică nu a păşit încă cu fermitate şi autoritate în acest domeniu şi nu mai poate întîrzia să o facă. Scos din „seră" şi adus în „cîmpul" vieţii prin măsurile luate de partid, liceul aşteaptă să fie studiat frontal şi să fie supus transformărilor calitative cerute de menirea sa. Dintre principalele probleme ce trebuie soluţionate, menţionăm centrarea programelor, manualelor pe scheme conceptuale şi elemente explicative, pe corelaţiile optime dintre ştiinţă, tehnică şi tehnologie, pe tendinţele de dezvoltare ale diferitelor domenii de activitate. De asemenea, este necesar să se ofere modele operaţionale de instruire integrată a viitorilor specialişti, în cadrul activităţilor productive de înaltă tehnicitate, a proiectării şi cercetării, accentul punîndu-se deopotrivă pe cunoştinţe şi priceperi, dar şi pe cultivarea capacităţii de observare, a vigilenţei şi rapidităţii de reacţie, a forţei de a face faţă dificultăţilor şi priceperii de a folosi creator instrucţiunile şi informaţiile. Aceste calităţi sînt indispensabile operaţiilor de diagnostic precis, fabricaţie, întreţinere, programare şi lucru pe ordinatoare ce revin muncitorilor economiei noastre în continuu progres de automatizare, cibernetizare. Nu trebuie să se piardă din vedere şi necesitatea implicării cadrelor didactice în programe de temeinică perfecţionare profesională, corespunzătoare noii structuri şi funcţionalităţi a liceului. Mai ales profesorii-ingineri, economişti, trebuie să-şi însuşească o puternică formaţie psiho-socio-pedagogică, unitară cu formaţia de specialitate. Institutele responsabile cu perfecţionarea cadrelor didactice — I.C.P.P.D. şi C.E.P.E.I.T. — au îndatorirea să aducă la zi conţinutul şi metodologia activităţii lor, insistînd asupra laturilor teoretice şi practice (în şcoli experimentale, pilot şi demonstrative) a perfecţionării.

Experienţa confirmă că în perioada de transformări revoluţionare pe care o străbate învăţămîntul nostru, cercetarea pedagogică nu-şi poate dovedi eficienţa, dacă nu procedează cu hotărîre la revizuirea şi perfecţionarea conceptelor şi a metodologiei cu care lucrează, la abandonarea strategiilor de investigare adecvate modalităţilor tradiţionale de instruire, focalizîndu-şi demersurile pe modificarea practicii instructiv-educative în însuşi procesul de studiere a acesteia. În acelaşi timp, garanţia pentru validitatea soluţiilor şi, implicit, chezăşia succesului cercetării, stă în capacitatea sa de a se antrena în studierea şi perfecţionarea procesului de învăţămînt un număr cît mai mare de cadre didactice şi de specialişti din sectoarele de activitate care vor primi pe viitorii absolvenţi.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII ȘCOLARE ÎN VEDEREA OBȚINERII UNEI NOI CALITĂȚI ÎN PREGĂTIREA ELEVILOR

Conf. univ. dr. ION T. RADU

Învățămîntul românesc străbate o perioadă de transformări profunde, revoluționare. Pe fondul trăsăturilor ce caracterizează epoca contemporană, printre care progresul rapid al științei și tehnicii și marea mobilitate a vieții sociale sînt cele care trebuie avute în vedere în primul rînd, izvorul acestor transformări îl constituie cerințele operei de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră. Așa cum arată secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea rostită cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt (1978/1979) la mitingul din municipiul Cluj-Napoca, avem datoria de „a înfăptui în cele mai bune condiții programul de revoluționare a învățămîntului nostru de toate gradele, de așezare a lui pe o bază materială și o concepție înaintată, care să dea posibilitatea tineretului să își însușească cunoștințele de bază din toate domeniile".

Revoluționarizarea învățămîntului este o problemă de concepție, de orientare a întregii activități de instruire și educare a tineretului. Ea se exprimă în cel puțin două coordonate fundamentale : pe de o parte, în **concepția cu privire la îmbinarea strînsă a învățămîntului cu munca productivă și cu cercetarea,** iar pe de altă parte **în transformarea calității pe care am acumulat-o în învățămînt,** ca și în alte domenii de activitate, **într-o calitate nouă.** De fapt, în ultimă analiză, sînt două aspecte corelate, care se condiționează reciproc. De aceea, nici una nu poate fi examinată separat de cealaltă.

Îndemnul pe care secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu îl investește cu generozitate în toate domeniile activității sociale de a „transforma cantitatea într-o nouă calitate", în toate domeniile de activitate, dobîndește în activitatea de educație semnificații multiple. Înțeleasă ca **ridicare a activității și a rezultatelor acesteia pe un plan superior,** procesul realizării unei noi calități vizează, în mod necesar, toate componentele procesului activității de instrucție și educație : structura, conținutul, formele de organizare, metodologia de lucru cu elevii, mijloacele de învățămînt și are în vedere activitatea tuturor celor angajați în acest proces — profesori și elevi. Prin urmare, o primă condiție a adoptării măsurilor corespunzătoare, menite să asigure un progres al activității instructiv-educative, o reprezintă **luarea în considerare a tuturor laturilor, a aspectelor esențiale ale procesului didactic** de care depinde nivelul muncii în acest domeniu. A restrînge această idee la necesitatea perfecționării metodelor de lucru, a mijloacelor de învățămînt — deși acestea au un rol important în obținerea unei noi calități — nu se asigură îndeplinirea obiectivului vizat.

Pornind de la ideea că, în prezent, dispunem de o structură adecvată, de condițiile didactico-materiale care permit o activitate cu un randament ridicat, cîteva considerații referitoare, în principal, la conținutul instrucției și la metodologia didactică, ne propunem să prezentăm în cele ce urmează.

Pentru o tehnologie didactică eficientă

Fără îndoială că una din achizițiile teoriei educației contemporane este recunoașterea **corelației strînse dintre finalitățile instrucției și educației pe de o parte și conținutul, metodologia didactică, alegerea mijloacelor de instruire etc. pe de altă parte.** Mai precis, este vorba de rolul hotărîtor îndeplinit de cele dintîi în raport cu celelalte componente ale tehnologiei didactice. În înțelegerea deplină a acestei relații, și mai ales într-o acțiune pedagogică realizată în conformitate cu această legitate rezidă una din modalitățile de îmbunătățire a randamentului școlar. Orice învățător sau profesor, călăuzit de dorința de a conferi activității sale maximum de eficiență, nu începe

instruirea unei clase de elevi fără să definească obiectivele și conținutul procesului pe care-l conduce și fără să programeze realizarea acestora. Tehnologia modernă a educației așază printre elementele sale de bază tehnica elaborării obiectivelor pedagogice și, în concordanță cu acestea, stabilirea celorlalte componente ale actului pedagogic. De aceea, primul pas în alcătuirea programului de instruire constă în elaborarea listei obiectivelor pedagogice generale și specifice, însoțite de elementele de bază ale conținutului și de modalitățile de realizare.

În această direcție, programele școlare, pentru cele mai multe obiecte de învățămînt, aplicate în acest an școlar, realizează un *început promițător* de determinarea obiectivelor specifice fiecărei discipline, oferind un ghid celor care le folosesc. Aceasta presupune o continuare din partea învățătorilor și profesorilor prin stabilirea, pe secvențe corespunzătoare sistemelor de lecții și fiecărei lecții în parte, a obiectivelor concrete, operaționale. Acestea devin repere ale activității de predare-învățare și criterii de evaluare a progreselor înregistrate de elevi *, a eficienței activității desfășurate. În strînsă legătură cu aceasta, un aspect al activității profesorului, cu influență puternică asupra nivelului rezultatelor obținute, este **integrarea organică a acțiunii de măsurare și evaluare a rezultatelor școlare în programul de lucru cu elevii.** Procesul de instruire și educare urmărește realizarea unor schimbări în multiple planuri ale personalității elevilor : asimilarea unor cunoștințe, formarea de abilități, cultivarea unor aptitudini ș.a. O constatare se impune și anume aceea că datorită complexității procesului și diversității obiectivelor instrucției, tabloul atotcuprinzător al schimbărilor și realizărilor elevilor nu poate fi cunoscut folosind un singur mijloc de măsurare ori acțiuni sporadice de evaluare. De aici necesitatea, pentru conducerea eficientă a procesului de instruire, de a recurge la **modalități variate de cunoaștere a posibilităților elevilor** și a progreselor înregistrate și de **a realiza o evaluare continuă a acestora. Funcția esențială a acestei activități o constituie** nu atît cunoașterea ca scop în sine a rezultatelor obținute de elevi sau în vederea ierarhizării lor, cît **analiza fiecărei secvențe de muncă,** cu relevarea aspectelor izbutite, dar și a punctelor critice, care să conducă la ameliorarea continuă a programului. Este una din legitățile perfecționării procesului didactic, confirmată de practica școlară.

*) Pe lîngă unele studii care pot fi consultate în această direcție, aflăm de organizarea de către Ministerul Educației și Învățămîntului împreună cu Uniunea sindicatelor din învățămînt și cultură a unui stagiu de pregătire pe tema perfecționării tehnologiei didactice, cu participarea unor președinți ai sindicatelor și metodiști ai caselor corpului didactic.

Un învățămînt preponderent formativ

Didactica contemporană marchează, între altele, deplasarea accentului de la acumularea unei „cît mai bogate informații" — obiectiv caracteristic învățămîntului de odinioară — către **formarea și dezvoltarea capacităților,** în principal a aceleia de informare prin forțe proprii, a capacității de folosire a cunoștințelor în rezolvarea unor probleme teoretice ori activități practice, către formarea unei atitudini caracterizate prin dorința de instruire continuă. Pentru a răspunde adecvat cerințelor societății de azi și a celei viitoare, învățămîntul este chemat **să formeze omul capabil să se formeze el însuși în continuare.**

Dar, este bine știut că predarea de cunoștințe nu garantează, în toate cazurile, formarea acestor capacități. De pildă, în condițiile în care instrucția se oprește la nivelul transmiterii, respectiv al receptării cunoștințelor, ea nu atinge țeluri semnificative. Este nevoie de mai mult și acest plus se întemeiază pe **înțelegerea raportului dialectic dintre acumularea de cunoștințe și formarea capacităților.** Atunci cînd această condiție nu este îndeplinită se produc cel puțin două greșeli : fie persistența de a pune în prim plan acumularea unei informații bogate, fie subestimarea funcției cunoștințelor însușite în dezvoltarea unor capacități.

O activitate de instruire cu rezultate bune se obține cu condiția recunoașterii și realizării în fapt a necesității însușirii temeinice a ceea ce este fundamentul în principalele domenii ale cunoașterii. „A învăța să înveți" presupune instruire și în primul rînd a învăța. Este mai mult decît un joc de cuvinte. Folosul este dublu : pe de o parte, asimilarea temeinică a cunoștințelor este, pe orice treaptă de școlarizare, condiție necesară și premisă a instruirii ulterioare, iar pe de altă parte, mijloc de formare a capacității de investigație. Așadar, recunoscînd valoarea informației acumulate, două probleme fundamentale trebuie avute în vedere.

În primul rînd, nevoia de a selecta cele mai importante domenii și cunoștințe pentru a fi incluse în conținutul instrucției. Aceasta privește nu numai activitatea factorilor care stabilesc conținutul programelor, ci și pe aceea a fiecărui profesor a cărei intervenție în selectarea informației utile, este covîrșitoare. Putem aprecia ca un pas important convingerea fiecărui profesor că prestigiul și contribuția disciplinei ce o predă la realizarea țelurilor educației nu sînt generate de cantitatea de informație pe care o transmite, de multitudinea datelor, adeseori nesemnificative, ci de valoarea lor instrumentală, operațională, de aportul în cultivarea unor capacități și formarea unor trăsături de personalitate.

În această direcție, unul din criteriile ce se impun este includerea în conținutul instrucției a celor mai noi date ale științei și tehnicii, a „limbii tehnicii celei mai înaintate".

Odată cu fondul de cunoștințe de care au nevoie, exprimat în ceea ce învață elevii, a doua direcție principală vizează deprinderea elevilor **cum să învețe** și **cum să gîndească,** astfel încît să poată folosi cele învățate în rezolvarea problemelor. Este un aspect esențial al pregătirii lor pentru viață, pentru a răspunde adecvat solicitărilor din viața socială și profesională, practicînd gîndirea chibzuită în rezolvarea sistematică a problemelor și evitînd greșelile obișnuite. Pentru aceasta este nevoie ca elevii să înțeleagă cele învățate, ceea ce reprezintă un nivel mai înalt decît simpla receptare a celor predate, să li se formeze capacitatea de interpretare, de a explica procese cu ajutorul celor învățate, capacitatea de transfer, de extrapolare, de a prezice o soluție, de a proiecta direcții de rezolvare a diverselor probleme ș.a.m.d. Promovarea metodelor, a tehnicilor de lucru prin care este stimulată participarea efectivă a elevilor la acumularea cunoștințelor și la propria lor formare, descoperindu-le prin efort personal, dar dirijat și sprijinit de profesor, capacitatea lor de autoevaluare permanentă constituie principiul fundamental călăuzitor în această direcție. În perspectiva acestor obiective, ansamblul metodelor folosite în instruirea elevilor trebuie privite nu numai ca instrumente de lucru la dispoziția profesorului, ci ca strategii de cunoaștere pentru elevi. Actul de predare-învățare trebuie realizat nu ca simplă prezentare a cunoștințelor, ci ca activitate comună în care elevii ascultă dar și studiază, sînt învățați dar și participă ei înșiși la acest proces.

Relație pedagogică de autentică cooperare

Un aspect căruia obișnuim să-i acordăm mai puțină atenție decît influența pe care o exercită asupra nivelului muncii într-o clasă sau chiar școală îl reprezintă **climatul social favorabil unei activități de învățare.** Este necesar să înțelegem că activitatea de învățare, deși este o activitate individuală, ea se realizează în climatul social al clasei și al școlii. Fiecare elev receptează influența colegilor, interferează cu aceștia, iar acțiunile lui influențează asupra grupului. De aceea, rezultatele obținute de diverși elevi ca și cele în ansamblu sînt în măsură considerabilă dependente de gradul de organizare a activității, de climatul social statornicit, de natura relațiilor dintre profesori și elevi sau dintre elevi.

În multe școli există un spirit colectiv, de acțiune conjugată, coordonată și orientată spre aceleași obiective, bazată pe colaborare și sprijin reciproc. Ea se reflectă și în natura relației pedagogice profesor-elev. Din păcate acolo unde această ambianță nu este asigurată, unde fiecare acționează izolat de ceilalți sau, mai mult, unde domnește chiar un spirit de adversitate aceasta se răsfrînge și asupra relațiilor profesor-elevi care se caracterizează prin lipsa de interes, de cooperare și în final prin frustrarea celor din urmă de sprijinul pe care sînt îndreptățiți să-l primească din partea profesorilor.

Crearea climatului care favorizează o activitate școlară cu rezultate rodnice implică statornicirea unor relații de autentică cooperare între profesori și elevi, precum și între elevii înșiși. Un aspect al acestei relații asupra căruia stăruim aici este **îmbinarea firească a competiției cu spiritul de conlucrare în atingerea unui obiectiv comun : obținerea unui nivel ridicat de pregătire de către toți.** De multe ori, în dorința de a realiza emulație între elevi și de a o folosi ca factor motivațional, este promovată stăruitor, punînd-o în planul principal al sistemului de muncă, concurența între elevi, spiritul competitiv. Într-un fel, chiar clasificările operate în mod curent și mai ales la sfîrșitul unor etape îndeamnă la această atitudine. În astfel de cazuri, efectele sînt, însă, adeseori contrarii celor așteptate. Și ele sînt cu atît mai evidente cu cît, prin instruirea întregii generații în prima treaptă a liceului, eterogenitatea claselor de elevi a crescut.

Dacă pentru elevii fruntași o asemenea competiție nu este atît de dăunătoare, aceștia găsind în succesul obținut o recompensă meritată, pentru elevii din a doua parte a clasificării clasei ea devine o experiență demobilizatoare, o „întrecere" în care au puține șanse de reușită. De aceea, apreciem că, **conduita didactică eficace din acest punct de vedere este aceea care promovează în primul rînd relații de cooperare** în cadrul cărora elevii coparticipă, îndeplinind roluri și poziții diferite în funcție de capacitățile lor și de posibilitățile lor. Folosirea frecventă a muncii pe grupe mici în cadrul clasei, a tehnicilor de diferențiere a instrucției în raport cu capacitățile elevilor, promovarea modalităților de întrajutorare sînt numai cîteva din multele mijloace ce pot fi folosite pentru sporirea eficienței muncii didactice.

Se înțelege că aspectele examinate nu epuizează gama foarte bogată a problemelor pe care le comportă preocuparea de a obține un nivel ridicat al activității școlare. Analiza se cere întregită și, în orice caz, operată în funcție de condițiile concrete în care se desfășoară activitatea. Numai o examinare atentă și obiectivă a actului pedagogic, realizată de fiecare profesor, oferă posibilitatea perfecționării continue a activității de instrucție și educație.

AUTOEDUCAȚIA ELEVILOR — OBIECTIV PRIORITAR AL CONDUCERII PEDAGOGICE

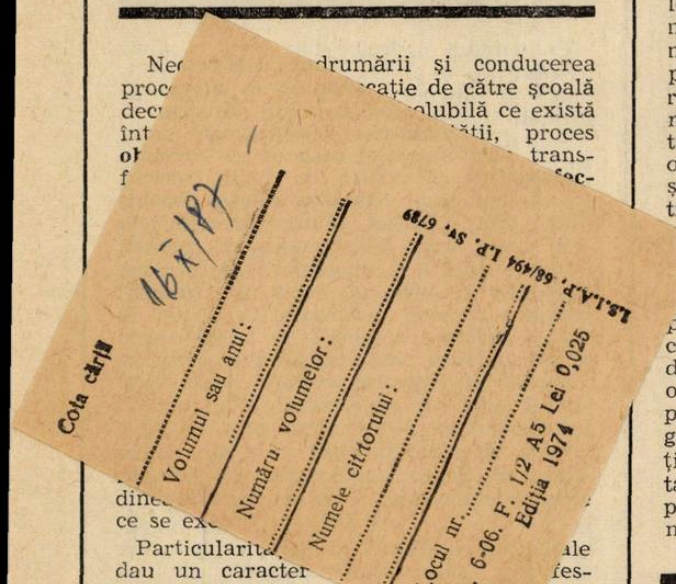
Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Perfecționarea întregii activități economico-sociale din țara noastră în vederea transformării cantității într-o nouă calitate, așa cum a arătat cu diferite prilejuri secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, constituie unul din obiectivele de bază, pentru realizarea căruia își concentrează eforturile și slujitorii școlii românești.

Adîncirea permanentă a democrației socialiste, „manifestarea liberă în sfera creației materiale și spirituale a tuturor cetățenilor și participarea lor neîngrădită la conducerea efectivă a societății"[1] impun cu tot mai mare acuitate înarmarea tineretului, încă de pe băncile școlii, cu capacități ferme de autoperfecționare colectivă și individuală. **În acest context, ne permitem să afirmăm că înscrierea** conducerii pedagogice a procesului de autoeducație la elevi **constituie** un obiectiv prioritar al modernizării tehnologiei educaționale.

Interdependența educație-autoeducație

Ne[cr]drumării și conducerea proc[cr]ație de către școală dec[cr]olubilă ce există înt[cr]ății, proces ob[cr]trans- f[cr]soc-



dine[cr]
ce se ex[cr]

Particularit[cr]ale dau un caracter [cr]festării, capacității și [cr]biectivare a eforturilor de a[cr]nare. Tocmai de aceea, în cadrul [cr]ducerii procesului de autoeducație este necesar ca profesorul să țină seama de rolul deosebit al acestui fenomen în ansamblul procesului de formare a fiecărei personalități.

Considerînd gradul și capacitatea de autoeducație a fiecărui elev ca indice fundamental al eficienței muncii de educație și urmărind permanent cunoașterea lor, colectivele pedagogice pot rezolva cu mai mult succes sarcinile de mare însemnătate privind organizarea și conducerea procesului de autoeducație, începînd cu realizarea unui climat socio-afectiv prielnic în cadrul clasei și familiei pentru transformarea reală a fiecărui elev din obiect în subiect al educației și declanșarea unei activități generale, sistematice și ferm orientate a muncii de autoperfecționare comunistă a acestora.

Implicațiile caracterului dialectic al interdependenței dintre educație și autoeducație fac necesară acordarea unei importanțe unitare și egale îndrumării și conducerii ambelor procese ; pentru că, dacă educația premerge autoeducației și o fundamentează din punct de vedere pedagogic, autoeducația contribuie la atingerea celor mai înalți parametri ai educației, la realizarea scopului său fundamental : transformarea elevului în educator al propriei personalități și a pregătirii lui temeinice pentru viață.

Premisele autoeducației la elevi

Eficiența muncii de autoeducație a elevilor este determinată într-o măsură considerabilă de existența prealabilă a unor premise externe și interne strîns legate între ele, care se întrepătrund și se condiționează reciproc. Încercînd să facem o ierarhizare a lor, ne permitem să remarcăm ca o primă premisă cunoașterea

1. NICOLAE CEAUȘESCU, **Expunerea în fața activului central de partid și de stat** din 3 august 1978, „Scînteia" din 4 august 1978, p. 4.

de către toți profesorii — indiferent dacă sînt dirijați sau nu — a esenței procesului de autoeducație a elevilor și stăpînirea metodicii conducerii autoeducației de către aceștia.

Alături de această premisă externă, trebuie să punem fără îndoială pe cea care este de natură să asigure cadrul cel mai prielnic desfășurării unui proces atît de complex cum este autoeducația, și anume, un anumit nivel de dezvoltare a colectivului de elevi — rezultat al procesului educațional — care să-l facă apt de a-și exercita funcția de stimulator și coordonator al eforturilor de autoperfecționare, generale și personale ale membrilor săi, în spiritul principiilor și normelor educației comuniste multilaterale. Totodată, se impune organizarea întregii activități instructiv-educative astfel, încît ea să necesite și să stimuleze în permanență includerea procedeelor de autoeducație de către elevi în toate domeniile activităților. Este, de asemenea, necesară inițierea familei asupra importanței și mijloacelor de sprijinire sistematică a eforturilor elevilor în vederea autoeducării.

Fiecare dintre aceste premise își are contribuția proprie la asigurarea condițiilor necesare autoperfecționării elevilor. Inexistența acestora determină ca, numai în cazuri excepționale, încercările de autoperfecționare ale unor elevi — chiar adolescenți — să se soldeze cu rezultate mulțumitoare.

Alături de premisele externe, un rol important îl au cele interne. Subliniem de la început că la diferite perioade de vîrstă, preadolescență, adolescență, nivelul pe care-l pot atinge aceste premise este diferit, atît ca arie de întindere, cît și din punctul de vedere al conținutului; dar ele trebuie să fie prezente pentru a putea declanșa și determina desfășurarea procesului de autoeducație. De aceea cadrelor didactice, alături de preocuparea intensă pentru asigurarea premiselor externe, le revine sarcina de a investiga gradul de maturizare a elevilor, care să permită desfășurarea cu succes a procesului de autoeducație: un nivel relativ înalt al conștiinței de sine și autocunoașterii, un ideal de viață bine conturat, un interes constant pentru lumea sa intimă, trebuința de autodepășire, autoperfecționare și o dezvoltare relativă a sferei volitionale, care să permită elevilor angajarea într-un proces vital pentru propria devenire. Aceste premise interne esențiale reflectă fără îndoială eficiența muncii educative desfășurată anterior cu competență de școală și familie, precum și receptivitatea elevilor la influențele adulților.

O atenție deosebită se impune față de natura motivației care stă la baza necesității de autoeducație, dat fiind faptul că există o mare varietate a acestora din punct de vedere al conținutului, formei, gradul de conștientizare și orientare. Datele obținute de noi în urma unor experimente constatative în rîndurile unor elevi-adolescenți și preadolescenți, evidențiază gama largă de factori ce pot constitui stimulenți ai muncii de autoeducație, ca și faptul că, nu automat, ei determină o orientare pozitivă din punct de vedere moral.

Din lipsa unei cunoașteri profunde de către educatori a motivației autoeducației unor elevi și orientării comuniste a acestei sfere intime, se întîlnesc cazuri cînd la baza procesului de autoperfecționare stau stimuli negativi, cu orientare mic-burgheză, cum sînt: egoismul, invidia, spiritul de concurență etc., ceea ce contribuie la formarea unor trăsături de personalitate contrarii moralei comuniste.

Tactul pedagogic, competența și înalta conștiință profesională a educatorilor, reprezintă garanția descoperirii și corectării unor asemenea motivații și cultivării celor cu valoare socială.

Conducerea pedagogică și formele de autoeducație la elevi

Contribuția cadrelor didactice la buna desfășurare a procesului de autoperfecționare a elevilor, variază în funcție **de formele** în care are loc această activitate.

Inițial, autoeducația are de regulă un caracter **de grup** sau **colectiv** și vizează mobilizarea energiilor elevilor pe baza unor angajamente comune în vederea realizării la parametri superiori a unor aspecte ale activității curente. În legătură cu această formă de autoeducație, conducerea pedagogică are menirea să asigure crearea unui cadru adecvat, în care colectivul să dezbată problema, să antreneze toți elevii la stabilirea obiectivelor și modalităților de realizare, să stimuleze forme interesante de popularizare a sarcinilor asumate, orientarea colectivului spre formularea unor devize mobilizatoare care să atragă elevii, în funcție de posibilitățile și particularitățile lor de vîrstă. Astfel de devize-obiectiv pot fi: „Nici un elev rămas în urmă la învățătură în clasa noastră", „Un trimestru fără absențe nemotivate", „Fiecare pionier (sau utecist) elev fruntaș și activist model", „să trăim și să muncim în chip comunist" etc.

Întrecerile între detașamente și grupe de pionieri, de uteciști, constituie elemente de bază în cadrul acestei forme de autoeducație. Ele contribuie la atingerea unor obiective educaționale multiple: acumularea unei experiențe pozitive de autoperfecționare, formarea unei opinii publice și a unor relații de întra-

AUTOEDUCAȚIA ELEVILOR — OBIECTIV PRIORITAR AL CONDUCERII PEDAGOGICE

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Perfecționarea întregii activități economico-sociale din țara noastră în vederea transformării cantității într-o nouă calitate, așa cum a arătat cu diferite prilejuri secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, constituie unul din obiectivele de bază, pentru realizarea căruia își concentrează eforturile și slujitorii școlii românești.

Adîncirea permanentă a democrației socialiste, „manifestarea liberă în sfera creației materiale și spirituale a tuturor cetățenilor și participarea lor neîngrădită la conducerea efectivă a societății" [1] **impun cu tot mai mare acuitate înarmarea tineretului, încă de pe băncile școlii,** cu capacități ferme de autoperfecționare colectivă și individuală. **În acest context, ne permitem să afirmăm că înscrierea** conducerii pedagogice a procesului de autoeducație la elevi **constituie un** obiectiv prioritar al modernizării tehnologiei educaționale.

Interdependența educație-autoeducație

Necesitatea îndrumării și conducerea procesului de autoeducație de către școală decurge din unitatea indisolubilă ce există între **dezvoltarea** personalității, proces **obiectiv,** ce se caracterizează prin transformări fizice și psihice și **autoperfecționare, proces subiectiv** care depinde de eforturile individului însuși. Studiul comparativ al personalității unor elevi preadolescenți, adolescenți și a unor studenți fruntași, din toate punctele de vedere și al unora ce prezentau carențe comportamentale și un randament scăzut la învățătură ne-au oferit date concludente în acest sens. Dar capacitatea de autoperfecționare a individului nu este înnăscută, ci este determinată de conținutul vieții sale și a statutului său în cadrul raporturilor interumane ca și de atitudinea proprie, față de influențele externe ce se exercită asupra sa.

Particularitățile de vîrstă și individuale dau un caracter foarte variat manifestării, capacității și nivelului de obiectivare a eforturilor de autoperfecționare. Tocmai de aceea, în cadrul conducerii procesului de autoeducație este necesar ca profesorul să țină seama de rolul deosebit al acestui fenomen în ansamblul procesului de formare a fiecărei personalități.

Considerînd gradul și capacitatea de autoeducație a fiecărui elev ca indice fundamental al eficienței muncii de educație și urmărind permanent cunoașterea lor, colectivele pedagogice pot rezolva cu mai mult succes sarcinile de mare însemnătate privind organizarea și conducerea procesului de autoeducație, începînd cu realizarea unui climat socio-afectiv prielnic în cadrul clasei și familiei pentru transformarea reală a fiecărui elev din obiect în subiect al educației și declanșarea unei activități generale, sistematice și ferm orientate a muncii de autoperfecționare comunistă a acestora.

Implicațiile caracterului dialectic al interdependenței dintre educație și autoeducație fac necesară acordarea unei importanțe unitare și egale îndrumării și conducerii ambelor procese ; pentru că, dacă educația premerge autoeducației și o fundamentează din punct de vedere pedagogic, autoeducația contribuie la atingerea celor mai înalți parametri ai educației, la realizarea scopului său fundamental : transformarea elevului în educator al propriei personalități și a pregătirii lui temeinice pentru viață.

Premisele autoeducației la elevi

Eficiența muncii de autoeducație a elevilor este determinată într-o măsură considerabilă de existența prealabilă a unor premise externe și interne strîns legate între ele, care se întrepătrund și se condiționează reciproc. Încercînd să facem o ierarhizare a lor, ne permitem să remarcăm ca o primă premisă cunoașterea

1. NICOLAE CEAUȘESCU, **Expunerea în fața activului central de partid și de stat** din 3 august 1978, „Scînteia" din 4 august 1978, p. 4.

de către toți profesorii — indiferent dacă sînt dirijați sau nu — a esenței procesului de autoeducație a elevilor și stăpînirea metodicii conducerii autoeducației de către aceștia.

Alături de această premisă externă, trebuie să punem fără îndoială pe cea care este de natură să asigure cadrul cel mai prielnic desfășurării unui proces atît de complex cum este autoeducația, și anume, un anumit nivel de dezvoltare a colectivului de elevi — rezultat al procesului educațional — care să-l facă apt de a-și exercita funcția de stimulator și coordonator al eforturilor de autoperfecționare, generale și personale ale membrilor săi, în spiritul principiilor și normelor educației comuniste multilaterale. Totodată, se impune organizarea întregii activități instructiv-educative astfel, încît ea să necesite și să stimuleze în permanență includerea procedeelor de autoeducație de către elevi în toate domeniile activităților. Este, de asemenea, necesară inițierea familei asupra importanței și mijloacelor de sprijinire sistematică a eforturilor elevilor în vederea autoeducării.

Fiecare dintre aceste premise își are contribuția proprie la asigurarea condițiilor necesare autoperfecționării elevilor. Inexistența acestora determină ca, numai în cazuri excepționale, încercările de autoperfecționare ale unor elevi — chiar adolescenți — să se soldeze cu rezultate mulțumitoare.

Alături de premisele externe, un rol important îl au cele interne. Subliniem de la început că la diferite perioade de vîrstă, preadolescență, adolescență, nivelul pe care-l pot atinge aceste premise este diferit, atît ca arie de întindere, cît și din punctul de vedere al conținutului; dar ele trebuie să fie prezente pentru a putea declanșa și determina desfășurarea procesului de autoeducație. De aceea cadrelor didactice, alături de preocuparea intensă pentru asigurarea premiselor externe, le revine sarcina de a investiga gradul de maturizare a elevilor, care să permită desfășurarea cu succes a procesului de autoeducație: un nivel relativ înalt al conștiinței de sine și autocunoașterii, un ideal de viață bine conturat, un interes constant pentru lumea sa intimă, trebuința de autodepășire, autoperfecționare și o dezvoltare relativă a sferei voliționale, care să permită elevilor angajarea într-un proces vital pentru propria devenire. Aceste premise interne esențiale reflectă fără îndoială eficiența muncii educative desfășurată anterior cu competență de școală și familie, precum și receptivitatea elevilor la influențele adulților.

O atenție deosebită se impune față de natura motivației care stă la baza necesității de autoeducație, dat fiind faptul că există o mare varietate a acestora din punct de vedere al conținutului, formei, gradul de conștientizare și orientare. Datele obținute de noi în urma unor experimente constatative în rîndurile unor elevi-adolescenți și preadolescenți, evidențiază gama largă de factori ce pot constitui stimulenți ai muncii de autoeducație, ca și faptul că, nu automat, ei determină o orientare pozitivă din punct de vedere moral.

Din lipsa unei cunoașteri profunde de către educatori a motivației autoeducației unor elevi și orientării comuniste a acestei sfere intime, se întîlnesc cazuri cînd la baza procesului de autoperfecționare stau stimuli negativi, cu orientare mic-burgheză, cum sînt: egoismul, invidia, spiritul de concurență etc., ceea ce contribuie la formarea unor trăsături de personalitate contrarii moralei comuniste.

Tactul pedagogic, competența și înalta conștiință profesională a educatorilor, reprezintă garanția descoperirii și corectării unor asemenea motivații și cultivării celor cu valoare socială.

Conducerea pedagogică și formele de autoeducație la elevi

Contribuția cadrelor didactice la buna desfășurare a procesului de autoperfecționare a elevilor, variază în funcție **de formele** în care are loc această activitate.

Inițial, autoeducația are de regulă un caracter **de grup** sau **colectiv** și vizează mobilizarea energiilor elevilor pe baza unor angajamente comune în vederea realizării la parametri superiori a unor aspecte ale activității curente. În legătură cu această formă de autoeducație, conducerea pedagogică are menirea să asigure crearea unui cadru adecvat, în care colectivul să dezbată problema, să antreneze toți elevii la stabilirea obiectivelor și modalităților de realizare, să stimuleze forme interesante de popularizare a sarcinilor asumate, orientarea colectivului spre formularea unor devize mobilizatoare care să atragă elevii, în funcție de posibilitățile și particularitățile lor de vîrstă. Astfel de devize-obiectiv pot fi: „Nici un elev rămas în urmă la învățătură în clasa noastră", „Un trimestru fără absențe nemotivate", „Fiecare pionier (sau utecist) elev fruntaș și activist model", „să trăim și să muncim în chip comunist" etc.

Întrecerile între detașamente și grupe de pionieri, de uteciști, constituie elemente de bază în cadrul acestei forme de autoeducație. Ele contribuie la atingerea unor obiective educaționale multiple: acumularea unei experiențe pozitive de autoperfecționare, formarea unei opinii publice și a unor relații de întra-

jutorare bazate pe criterii obiective de apreciere, dezvoltarea în ansamblu a colectivului de elevi.

În cadrul activității de autoeducație colectivă, elevii capătă o experiență valoroasă, se dezvoltă din punct de vedere moral și încep să perceapă trebuința de autoperfecționare personală, sub forma unor angajamente individuale, programe proprii de autoeducație etc. Aceste fenomene marchează trecerea procesului de autoeducație de la forme colective, la cele individuale. În acest caz se modifică conținutul și modalitățile de îndrumare a acestui proces de către cadrele didactice.

În primul rînd, se impune o cunoaștere aprofundată a fiecărui elev, a preocupărilor, aptitudinilor și înclinațiilor sale, pentru a ști cum să acționeze în fiecare caz în parte. Ca o condiție indispensabilă în acest sens se cere stabilirea unor raporturi interpersonale profesor-elev, profund umane, bazate pe încredere și stimă reciprocă. Ambele forme de autoeducație, colectivă și individuală, au o importantă contribuție la formarea personalității elevilor și de aceea este necesar ca ele să se bucure de aceeași atenție din partea colectivului pedagogic.

Etapele autoeducației și conducerea pedagogică

Valoarea formativă a asistenței pedagogice pentru procesul de autoeducație a elevilor depinde într-o măsură considerabilă de adaptarea ei la particularitățile procesualității acestuia. Astfel, în prima etapă, cu profunde implicații psihologice ce vizează **formarea sferei motivaționale** a autoeducației elevilor, cadrele didactice sînt chemate să clarifice elevii asupra esenței, importanței și necesității autoeducației în spirit comunist, să le sugereze perspective pentru a căror atingere, elevii să desfășoare în mod conștient o activitate de autodepășire. De asemenea, este necesar ca elevii să fie orientați în stabilirea unor obiective comune, a căror realizare să presupună eforturi colective. Totodată, fiecare elev să fie ajutat în cunoașterea laturilor sale pozitive și a lipsurilor proprii în vederea conștientizării necesității de autoeducație individuală.

Determinînd la elevi preocupări constante în acest sens și o orientare socială a motivației lor, cadrele didactice au datoria să sprijine acest proces și în etapa următoare, care constă în **organizarea activității practice de autoeducație.** În cadrul acestei etape este necesar ca elevii să fie înarmați cu căi și mijloace concrete, raționale și eficiente de autoeducație și convinși că efortul propriu constituie o parte integrantă a procesului educațional, iar obiectivele care vizează autoperfecționarea să fie clare, precise, sarcinile asumate să se bazeze pe realizările precedente.

Cea de-a treia etapă pe care o parcurg elevii în maturizarea lor psihologică vizează **formarea trebuinței de a desfășura o activitate sistematică și continuă** de autodepășire, colectivă și individuală.

Conducerea pedagogică este chemată să sprijine elevii, în principal, în două direcții: stabilirea unor programe colective și individuale raționale de autoeducație și formarea unor deprinderi de autocontrol și autoconducere, care să înlocuiască treptat pe cele utilizate de educatori.

Înarmarea elevilor cu procedee raționale de autoeducație

Unele cercetări efectuate de noi asupra autoeducației la elevi în condițiile în care îndrumarea acestui proces nu este înscrisă între obiectivele sistematice ale școlii, ne-au oferit date semnificative asupra necesității înarmării elevilor cu procedee adecvate pentru munca de autoperfecționare. Lipsa acestora are urmări negative sub aspecte variate: eforturi mari, soldate cu rezultate nesemnificative, pierderea încrederii în posibilitățile proprii de autodepășire, imposibilitatea adaptării independente a unor mijloace raționale de autoeducație etc.

Cercetările recente în domeniul pedagogiei ca și practica școlară reliefează o largă varietate de metode și procedee eficiente de autoeducație, dintre care ne-am permite să subliniem următoarele:

Inițierea pedagogică, sistematică, accesibilă, atractivă a elevilor de către profesor asupra esenței procesului de autoeducație, a conținutului diferitelor trăsături de personalitate ca voința, curajul, perseverența etc. și a rolului eforturilor proprii, în vederea realizării idealului propus — alături de organizarea întregii activități a elevilor, astfel încît să le solicite permanent o contribuție din ce în ce mai intensă — constituie cadrul de bază pentru atragerea elevilor într-o activitate conștientă, organizată și planificată de autodepășire.

Studierea biografiei unor oameni de seamă lărgește orizontul de cunoaștere, cultivă și stimulează interesul elevilor pentru formarea unor trăsături de caracter ce au dus la realizările remarcabile ale acestor personalități. Pentru ca elevii să pătrundă cît mai profund în lumea spirituală a acestora și să poată trage concluzii pentru propria transformare, este util să li se sugereze alcătuirea

unui plan orientativ, după care să se autoconducă în timpul lecturii.

Autoanaliza (scrisă sau verbală) reprezintă un proces de reflectare de către elevi asupra modului de îndeplinire a obligațiilor. Acest mijloc ajută pe elevi să cunoască raporturile de cauzalitate dintre eforturile depuse și succesele sau insuccesele înregistrate, le dezvoltă conștiința de sine, sentimentul de responsabilitate, le formează capacitatea de autocunoaștere, constituind totodată o bază pentru angajamente noi, de mai mare amploare.

Autoaprecierea constituie un mijloc de evidență a posibilităților proprii la un moment dat. Cu ajutorul ei elevii își formează capacitatea de a se privi pe sine obiectiv, precum și criterii de apreciere a faptelor și comportării proprii. În acest sens este necesară cunoașterea prealabilă a potențialului spiritual de care dispune elevul, în vederea începerii unui proces sistematic de autoapreciere, cunoaștere care s-ar putea efectua cu ajutorul următoarei scheme :

gestia, autoargumentarea, autoîncurajarea etc.) ; **autoexersarea** (sub diferite forme) ; **autoaprobarea** și **autodezaprobarea** etc. Inițiind elevii în acest domeniu, cadrele didactice au în același timp datoria să-i avertizeze asupra greutăților inerente începutului unei astfel de activități atît de complexe, să-i stimuleze pentru depășirea greutăților și eventualelor insuccese.

Contribuția organizației de pionieri și U.T.C. la autoeducația elevilor

Încă de la vîrsta pionieriei, în forme care corespund nivelului de dezvoltare, experienței de viață a elevilor, autoeducația se înscrie printre obiectivele de bază ale muncii acestei organizații. O serie de activități ca : întrecerile, angajamentele,

Stabilirea nivelului unor trăsături de personalitate esențiale pentru succesul muncii de autoeducație

Trăsături de caracter	Trăsături puternic reliefate	Trăsături manifestate sporadic	Trăsături inexistente	Factori de influență	
				stimulatori	perturbatori
Stăpînire de sine					
Capacitate de autoanaliză					
Spirit autocritic					
Independență					
Perseverență					

Autocontrolul poate fi efectuat în forme variate ca : evidența zilnică a stadiului îndeplinirii angajamentelor luate, observații scrise sau mentale asupra unor manifestări proprii reprobabile, jurnale intime etc., în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale. În procesul de autoeducație acest procedeu are rol de reglator intim al propriului comportament și este în același timp un indice al gradului de maturizare a elevului.

Programa de autoeducație, simplă la început, apoi din ce în ce mai complexă, care să orienteze și să concentreze, pe perioade precise, eforturile de autoperfecționare a elevilor, pe baza unor scheme orientative oferite de educator.

Orientați de către profesori asupra unor metode și procedee de autoeducație ca cele de mai sus, elevii vor putea utiliza independent și altele ca : **autoconvingerea** (cu variantele ei autodispoziția, autosu-

jocurile, studierea biografiei unor luptători revoluționari, schimburile de experiență, popularizarea unor rezultate deosebite sînt numai cîteva acțiuni cu valoroase elemente de stimulare a independenței, a tendinței spre autodepășire, autoconducere și autoeducație colectivă și individuală a pionierilor. Dar cu cît mai atrăgătoare sînt pentru fiecare pionier aceste activități, cu atît este mai necesară asistența individuală, tactul pedagogic din partea educatorului pentru îndrumarea diferențiată, susținerea, încurajarea fiecărui elev, astfel încît ei să învețe să învingă și să se autoînvingă, să simtă bucuria succesului în domeniul activității de autoperfecționare. Insuccesele, imposibilitatea realizării rapide a unor obiective autoeducaționale sînt dăunătoare nu numai pentru faptul că împiedică elevii să atingă anumite performanțe, ci și pentru că ele pot genera

pierderea încrederii în posibilităţile proprii sau colective, pot determina apariţia stagnării, autolinistirii.

Experienţa obţinută de preadolescenţi la vîrsta pionieriei pe linia autoperfecţionării colective şi individuale este îmbogăţită în adolescenţă cînd sînt învestiţi cu o nouă calitate, aceea de membri ai organizaţiei U.T.C. Fiecărui cadru didactic îi este cunoscută profunda semnificaţie ce o are pentru orice adolescent primirea în rîndurile organizaţiei revoluţionare a tineretului comunist, eforturile de care sînt capabili elevii pentru a răspunde exigenţelor acestei organizaţii. Este încă un prilej, ca dirigintele, celelalte cadre didactice să stimuleze munca de autoeducaţie colectivă şi individuală, să orienteze şi să ajute elevii în îndeplinirea anumitor sarcini în vederea pregătirii lor pentru intrarea în U.T.C.

Organizaţia U.T.C., dispune de o gamă variată de modalităţi care să stimuleze procesul de autoeducaţie al membrilor săi : stabilirea de sarcini concrete pentru fiecare utecist şi organizarea controlului şi autocontrolului îndeplinirii lor, dare de seamă verbală sau scrisă în faţa biroului sau adunării generale, dezbateri pe probleme esenţiale ale teoriei şi practicii autoeducaţionale etc. care presupun relaţii interumane bazate pe respectul şi încrederea reciprocă între membrii organizaţiei.

Colaborarea şcolii cu familia în vederea sprijinirii muncii de autoeducaţie la elevi

Familia, prin climatul său socioafectiv specific, este chemată să aducă o contribuţie însemnată la individualizarea îndrumării procesului de autoeducaţie a elevilor. Pentru aceasta este necesar ca şcoala să desfăşoare o amplă şi sistematică activitate colectivă, pe grupuri şi individuală cu părinţii, pentru iniţierea lor psihopedagogică asupra importanţei, esenţei, procesualităţii şi mijloacelor de stimulare a muncii de autoeducaţie a elevilor. Între familie şi şcoală trebuie să existe o permanentă informare reciprocă asupra evoluţiei elevului, a succeselor şi greutăţile întîmpinate de acesta. Pe baza acestei colaborări se realizează obiective educaţionale multiple : organizarea unităţii, continuităţii şi consecvenţei în îndrumarea acestui proces, crearea condiţiilor optime pentru ca şi în cadrul familial elevul să fie stimulat în eforturile sale de autoperfecţionare.

O remarcabilă lucrare*

Dicţionarul de psihologie, apărut cu cîteva luni în urmă în Editura Albatros, constituie o monografie construită după un sistem unitar, explicabil şi prin unicitatea autorului, a cărui personalitate este binecunoscută.

Dicţionarul este realizat în diferite planuri, de la istoric la prospectiv, de la didactic la academic, de la fundamental la aplicativ. Se remarcă intenţiile şi strategiile autorului de a dezvălui esenţa psihicului uman, care nu poate fi dedusă decît prin studiul coordonat şi comparativ al diverselor probleme. Rezultă în primul rînd complexitatea deosebită a psihologiei, care se dovedeşte a fi nu numai o ştiinţă cu un înalt grad de dificultate, ceea ce reclamă o deosebită tehnicitate şi experienţă, ci şi o ştiinţă care evoluează multidisciplinar şi într-un spaţiu interdisciplinar.

Am releva, în prim plan, contingenţele Dicţionarului cu instrucţia şi educaţia. Aceasta cu atît mai mult astăzi, în condiţiile edificării societăţii socialiste multilateral dezvoltate în ţara noastră, cînd problemele formării conştiinţei socialiste şi ale educaţiei capătă o importanţă cu adevărat fundamentală.

Lucrarea evidenţiază că atît în plan conceptual, cît şi al practicii, nu sînt doar contingenţe, ci chiar interpenetraţii, înscrise într-un flux continuu, care obligă pe fiecare pedagog şi tînăr interesat de propria formaţie să apeleze la cunoştinţele de psihologie.

Însăşi concepţia pe care se întemeiază Dicţionarul este genetistă în sens piagetian şi se află într-o deplină concordanţă cu optimismul pedagogic. Astfel, dacă parcurgem termenii **acţiune, reflectare şi constructivism, activitate,** ne putem da seama că autorul consideră că psihicul, conduitele, personalitatea, ca şi microgrupările se construiesc prin învăţare, care nu se reduce doar la asimilarea de informaţii, ci ajunge să determine motivele şi structurile operaţionale care definesc personalitatea. Personalitatea nu apare doar ca rezultat al influenţelor mediului socio-cultural şi al educaţiei, ci intervine şi ca termen mediator, putînd ca în trecerea de la determinare la autodeterminare să introducă filtre selective şi chiar modalităţi de reacţii contrare. Spre deosebire de alte lucrări de acest gen apărute pînă în prezent, în dicţionarul de psihologie se acordă o însemnătate deosebită unui termen nu mai puţin important pentru formarea şi educarea omului din societatea noastră şi anume **creativităţii.**

Sintetizînd cele mai recente cunoştinţe ştiinţifice despre fenomenul creaţiei, autorul relevă influenţa considerabilă pe care o au factorii de educaţie, instrucţie şi de climat psihosocial şi organizaţional pentru formarea şi dezvoltarea creativităţii. De interes practic sînt metodele de stimulare a creativităţii, procedeele euristice şi cele de imaginare, tehnicile de inducere şi autoinducere a motivelor şi atitudinilor creative.

Profesorul Paul Popescu-Neveanu este îndeosebi preocupat de studiul a două relaţii. Prima este aceea învederată de P. Janet şi S. L. Vîgotski, a posibilităţii constituirii mecanismelor intelectului prin interiorizarea acţiunilor fizice şi verbale. În legătură cu aceasta, autorul propune o teorie originală a învăţării pe care o denumeşte **anticiparea operaţională.** Cea de-a doua relaţie care se bazează pe o teorie proprie se referă la faptul că esenţialul în dezvoltarea psihică şi în dinamica personalităţii rezidă în **interacţiunea dintre aptitudini şi atitudini** şi în schimbările reciproce dintre acestea. Motivele şi atitudinile nu se mai construiesc doar prin exersarea acţiunilor, ci rezultă din asimilarea relaţiilor interpersonale şi de grup, din interiorizarea valorilor şi modelelor sociale. În acest punct intervine educaţia, în sensul restrîns al cuvîntului, ale cărei strategii sînt

(Continuare în pag. 64)

* P. POPESCU-NEVEANU, **Dicţionar de psihologie,** Colecţia DA, Editura Albatros, Bucureşti, 1978.

CRITERII CANTITATIVE ȘI CALITATIVE DE EVALUARE A EFICIENȚEI SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Dr. ANDREI NOVAK

Cu o populație de peste cinci milioane de elevi și studenți, cu aproape un sfert de milion de cadre didactice și cu un buget de peste cincisprezece miliarde lei, sistemul de învățămînt românesc constituie o întreprindere gigantică și complexă, cu o producție anuală ce depășește o jumătate de milion de absolvenți ai diferitelor trepte de învățămînt.

Condiție esențială a reproducției lărgite din punct de vedere calitativ a forței de muncă, transformînd forța de muncă simplă în forță de muncă complexă, învățămîntul a devenit unul dintre cei mai importanți factori ai creșterii economice, unul dintre cele mai eficiente domenii de investiție. Dar, aceste investiții sînt rentabile numai în situația în care sistemul de învățămînt produce cantitățile și calitățile de forță de muncă solicitate de economia națională, iar aceasta solicită și utilizează judicios acest potențial uman.

Evaluînd concordanța dintre cantitatea, calitatea și structura producției educaționale și cantitatea, calitatea și structura nevoilor sociale, precum și concordanța dintre aceste nevoi și aspirațiile tinerei generații, marketingul educațional * devine un important instrument în organizarea și conducerea activității sistemului la toate nivelurile acestuia (național, județean, unitate de învățămînt).

Analiza sistemului de învățămînt ca un subsistem în cadrul sistemului social, (vezi schema) surprinde atît relațiile dinamice existente între elementele sale componente (endogene), cît și cele cu mediul înconjurător (exogene), pe care îl influențează și de care e influențat, permițînd totodată evidențierea unor calități integrative, pe care nu le posedă nici unul din elementele componente luate separat, oferind bazele unei abordări integratoare a proceselor și fenomenelor cercetate, tratînd întregul ca o entitate unitară și nu ca o simplă alăturare a elementelor componente [1]. În continuare, vom prezenta succint aceste elemente și relațiile dintre ele.

În ceea ce privește SCOPUL și OBIECTIVELE sistemului nostru de învățămînt, acestea sînt clar formulate în documentele de partid care condiționează de dezvoltarea acestuia însăși înfăptuirea programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate [2]. Actualitatea și importanța sarcinilor ce revin învățămîntului au fost reliefate de tovarășul Nicolae Ceaușescu atunci cînd arăta că: „mersul înainte depinde în mod hotărîtor și nemijlocit de calitatea și competența oamenilor, de capacitatea lor de a stăpîni mijloacele de producție mereu mai perfecționate (...) de receptivitatea la tot ce e nou și înaintat, de puterea de a ține pasul cu progresul mondial" [3].

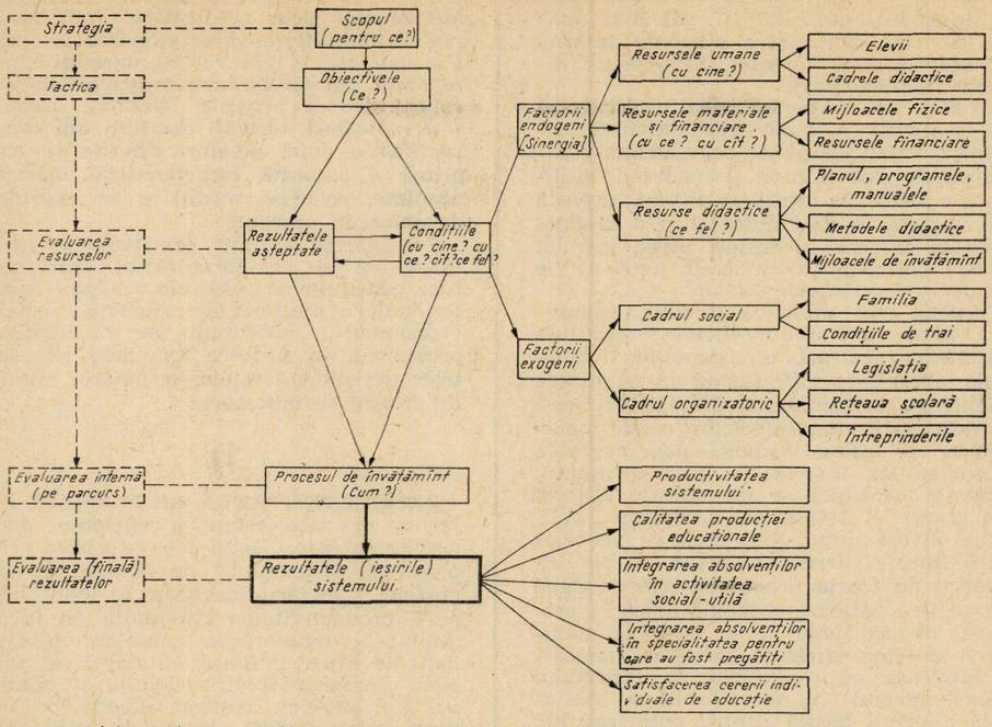
În ce privește distincția dintre scop și obiective se consideră că ea este simi-

* Modalitate de abordare și soluționare eficientă a comenzii sociale, a integrării obiectivelor educaționale în contextul obiectivelor social-economice, integrare ce trebuie să aibă în centrul atenției omul cu nevoile și aspirațiile sale, **marketingul educațional** exprimă simultan **o concepție** asupra organizării și desfășurării activităților educaționale în direcția satisfacerii cerințelor beneficiarilor sistemului, **o serie de activități** de cercetare, de cunoaștere și anticipare a necesităților și condițiilor, de adaptare a producției sistemului corespunzător acestor cerințe și **un instrumentar** adecvat acestor cercetări.

1. vezi: C. RUSSU, **Organizarea structurală-informațională a întreprinderii**, București, Ed. politică, 1978.

2. * * * **Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism**, Ed. politică, 1975.

3. **NICOLAE CEAUȘESCU, Raport la Conferința Națională a P.C.R.**, Ed. politică, decembrie 1967, p. 67.



Elementele de bază ce definesc sistemul de învățămînt, relațiile dinamice dintre ele (endogene) și cele cu mediul înconjurător (exogene)

lară celeia dintre strategie și tactică. **Scopul este expresia strategiei pe cînd obiectivele au, în esență, un caracter tactic. Scopul arată pentru ce funcționează sistemul, iar obiectivele desemnează ce trebuie să realizeze sistemul** [4]. În timp ce strategia e unică și de regulă nu se modifică perioade mai îndelungate, tacticile sînt multiple în cadrul unei strategii și se află într-o continuă schimbare, în funcție de modificările ce intervin în mediul ambiant [5].

Un loc important în activitatea de conducere planificată a învățămîntului îl ocupă EVALUAREA RESURSELOR (inițială) care constă în compararea REZULTATELOR AȘTEPTATE cu CONDIȚIILE sistemului. Înțelegînd prin condiții: **totalitatea factorilor care influențează asupra rezultatelor,** considerăm că ele cuprind:

— **factorii endogeni (resursele) adică potențialul uman, material, financiar și didactic de care dispune sistemul de învățămînt și de care depinde capacitatea acestuia de a se adapta la cerințele societății, constituind deci sinergia sistemului;**

— **factorii exogeni: cadrul social și cadrul organizatoric.**

Datorită conexiunii inverse, condițiile de care dispune sistemul la un moment dat modifică „așteptările", stabilindu-se astfel modul optim de utilizare a resurselor în vederea realizării obiectivelor.

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT arată modul în care se transformă resursele în atingerea obiectivelor și răspunde la întrebarea **cum?** [6] EVALUAREA INTERNĂ constituie un control pe parcursul desfășurării procesului, prin care se urmărește detectarea și remedierea unor deficiențe neprevăzute [7].

În ce privește REZULTATELE (ieșirile) SISTEMULUI, acestea exprimă de fapt participarea învățămîntului la dezvoltarea economiei, participare ce se manifestă nemijlocit prin creșterea cantitativă și calitativă a numărului de absolvenți ai diferitelor trepte, profiluri și specialități, ce sînt integrați în cadrul activităților social-utile solicitate de economia națională.

Întrucît specific educației este faptul că efectele sale se acumulează în interiorul sistemului, dar se manifestă în exteriorul acestuia, rezultatele obținute în afara sistemului de învățămînt nu pot fi privite separat de rezultatele obținute

4. **R. WOOD, Objectives in the teaching of Mathematics,** London, „Educational Research", nr. 21, 1978.
5. **P. MALCOMETE** ș.a., **Strategii de marketing,** Junimea, 1976.
6. **M. MALIȚA, Arta sau știința conducerii,** „Forum", nr. 2, 1971, p. 9.
7. **C. BÎRZEA, Domenii și procedee de evaluare,** în **Analiza procesului de învățămînt,** E.D.P., 1977, p. 146.

în interiorul acestuia, cu atît mai mult cu cît corelația dintre eficiența internă și cea externă nu este întotdeauna directă și funcțională.

Astfel, se poate întîmpla ca sistemul să realizeze o bună productivitate interne*, avînd un punct de referință componentele sale interne și modul de utilizare a factorilor intrați în sistem ; aceasta nu implică în mod automat și o productivitate externă la același nivel, întrucît există posibilitatea ca aceste ieșiri să fie inadecvate cerințelor sociale[8].

Astăzi, mai mult ca oricînd, asigurarea unui învățămînt eficient constituie problema centrală a sistemului. Principala dificultate întîmpinată în evaluarea eficienței învățămîntului provine din acest caracter mijlocit al efectelor, efecte manifestate în ultimă instanță prin calitatea absolvenților. Inserate în forța de muncă, efectele educației se fac simțite dincolo de granițele „locului de producere", obligînd învățămîntul, mai mult ca pe orice altă întreprindere furnizoare, să fie interesat de soarta produselor sale și după ce acestea părăsesc sistemul, adică în procesul de producție, acolo unde se manifestă de fapt eficiența social-economică[9].

Înțeleasă ca o expresie a raportului dintre efectul util (rezultatul) și cheltuială (efortul) făcută pentru obținerea lui, maximizarea acestui raport

$$\frac{\text{utilitate (efect)}}{\text{cheltuială (efort)}} \longrightarrow \max \qquad (1)$$

se poate obține fie prin reducerea cheltuielilor efectuate pentru realizarea unui anumit nivel al efectului, fie, mai ales prin creșterea utilității (efectului) obținute în condițiile unui anumit efort. Desigur că transformarea acestui raport dintr-un mod de orientare generală într-o **funcție calculabilă** presupune utilizarea unor criterii de evaluare și a unor indicatori care să permită cuantificările necesare.

Recunoscută ca **o funcție a conducerii, cu ajutorul căreia se determină decizii de organizare a sistemului de învățămînt și a proceselor educaționale**, EVALUAREA EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI constă **în estimarea permanentă, pe baza unui sistem de criterii și indicatori, a distanței dintre rezultatele finale (sau intermediare) și cele așteptate (obiectivele).**

CRITERIILE DE EVALUARE reprezintă **punctele de vedere ale evaluatorului prin care se izolează aspecte ale activității supuse evaluării,** în timp ce INDICATORII sînt **nivelele corespunzătoare unui criteriu, exprimate prin valori numerice sau prin calificative.** Indicatorii pot fi **absoluți** (cînd se exprimă în unități concrete de măsură) sau **derivați** (cînd se obțin din prelucrarea indicatorilor absoluți). În ce privește INDICII, **aceștia sînt indicatori derivați rezultați din compararea a două niveluri diferite ce exprimă o anumită caracteristică (mărimi absolute, relative, medii) și se exprimă de obicei în procente.**

Considerînd că atît cantitatea și calitatea, cît și comportamentul absolvenților constituie premise ale realizării profesionale a acestora, ale eficienței social-economice a sistemului de învățămînt, propunem, în vederea evaluării rezultatelor (ieșirilor) acestuia, următorul sistem de criterii și indicatori :

1)

PRODUCTIVITATEA SISTEMULUI, ca formă de manifestare a eficienței economice în care efectul este exprimat prin producția sistemului * de învățămînt raportată la intrările acestuia. În mod obișnuit, productivitatea sistemului de învățămînt se măsoară în „an-elev" și este dată de raportul dintre numărul de ani-elev necesar absolvirii ciclului și numărul de ani-elev realizat efectiv[10]. Evident, cîtul acestui raport va avea totdeauna o valoare subunitară (≤ 1), iar inversul acestuia, exprimă în termeni nefinanciari, **costul pierderilor**[11].

Pentru a avea un caracter mai operațional, mai ușor de calculat la nivelul fiecărei promoții de absolvenți, indicele productivității sistemului de învățămînt poate fi obținut și în modul următor ** :

$$pv = \frac{\text{absolvenți la momentul } i+t \text{ (dintre cei intrați la momentul 1)}}{\text{total intrați la momentul } i} \qquad (2)$$

Calea de maximizare a productivității constă în reducerea coeficienților de repetență și de abandonări. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu : „trebuie părăsită vechea mentalitate și vechea situație de a pierde pe drum circa zece

---

* Înțelegem productivitatea (internă sau externă) ca pe una din principalele forme de exprimare a eficienței (interne sau externe), caracterizînd gradul de utilizare a resurselor.

8. Vezi: **E. PĂUN, Educația și rolul ei în dzvoltarea social-economică**, E.D.P., 1974.

9. Vezi: **A. NOVAK, Gestiunea sistemului educațional**, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1976.

*Cînd efectul este exprimat prin economiile de lucru, forma de manifestare a eficienței o constituie **economicitatea**, iar cînd venitul net (sau beneficiul) este modul de exprimare a efectului, eficiența se manifestă prin **rentabilitate** (vezi: **D. MARES, Economia industriei**, ED.P., 1977, p. 335).

10. **CH. VAUGRANTE, How to estimate, calculate, verify, utilize numerical data in education**, Regional office for Education în Africa, UNESCO, 1971.

11. Vezi: **A. NOVAK, Costul pierderilor în învățămînt, în Eficiența învățămîntului**, vol. III, I. Șt. Ped., 1974.

** Avantajul acestei formule constă în faptul că productivitatea poate fi calculată pt. o serie i de elevi (studenți) chiar în momentul absolvirii (i + t), iar dezavantajul constă în valoarea diminuată a indicelui care, în mod real, ar trebui să conțină la numărător și pe cei ce vor absolvi treapta cu 1—2 ani peste durata normală (din cauza repetenției). În cadrul indicelui general de eficiență această valoare neadăugată are o pondere f. redusă, aproape neglijabilă.

la sută din copii... Obligația statului, a societății, nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare" [12].

2)

CALITATEA PRODUCȚIEI EDUCAȚIONALE, explicată prin reușita școlară a absolvenților, a cărei asigurare se identifică cu „însuși procesul perfecționării învățămîntului, al ridicării eficacității sale social-pedagogice" [13], avîndu-se în vedere că: școala, în strînsă cooperare cu toți ceilalți factori socio-educativi și culturali, **„trebuie să asigure succesul la învățătură al tuturor elevilor, să valorifice integral aptitudinile fiecăruia și să-i asigure optim dezvoltarea potrivit cu posibilitățile sale"** [14].

$$rs = \frac{\text{absolvenți cu reușită școlară}}{\text{total absolvenți}} \quad (3)$$

Pornind de la considerentul că între reușita școlară și reușita profesională, corelația — deși este directă și puternică — nu este desigur și funcțională ci statistică, propunem* ajustarea acestui indice atunci cînd se intenționează prognozarea reușitei profesionale.

Așadar, indicele ajustat calitativ al productivității sistemului se obține astfel:

$$pv \cdot aj = pv \times rs \quad (4)$$

3)

INTEGRAREA ABSOLVENȚILOR ÎN ACTIVITATEA SOCIAL-UTILĂ, constituie un important criteriu de evaluare a eficienței social-economice a sistemului de învățămînt, diminuarea pierderilor (atît economice, cît și sociale) înregistrate de necuprinderea absolvenților fie în treptele școlare următoare, fie în procesul de producție fiind o problemă care preocupă în egală măsură școala, familia și societatea.

$$integr. = \frac{\text{absolvenți cuprinși într-o activitate social-utilă **}}{\text{total absolvenți}} \quad (5)$$

12. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, Ed. politică, 1973, p. 10.

13. V. RADULIAN (coord.), Lichidarea și combaterea repetenției, Colecția Caiete de pedagogie modernă 7. E.D.P., 1978, p. 16.

14. Ibidem, p. 8.

* Notînd cu rs — reușita școlară și cu r — coeficientul de corelație dintre reușita școlară și cea profesională indicele ajustat al reușitei profesionale devine: $rs \cdot aj = (rs \times r) + (1 - rs)(1 - r) = 2\,rs \times r - rs - r + 1$.

** Valoarea acestui indice este diminuată cu ponderea absolvenților ce se vor integra pe parcursul vieții active (dar nu imediat după absolvire, ceea ce — cel puțin din punct de vedere economic — constituie o pierdere). Pe lîngă faptul că procurarea acestor informații suplimentare ar fi foarte dificilă, ponderea acestor absolvenți este foarte scăzută în cadrul indicelui general de eficiență.

4)

INTEGRAREA ABSOLVENȚILOR ÎN SPECIALITATEA PENTRU CARE AU FOST PREGĂTIȚI, este în primul rînd un criteriu calitativ, dar în același timp evidențiază și latura cantitativă a procesului de integrare, întrucît absolvenții cuprinși într-o altă activitate social-utilă decît aceea pentru care au fost pregătiți constituie totuși o pierdere, cheltuielile făcute în acest scop nefiind recuperate decît într-o anumită măsură și în mod indirect.

$$i.s. = \frac{\text{absolvenți integrați conform specializării}}{\text{total absolvenți integrați}} \quad (9)$$

Ca urmare, indicele ajustat calitativ al integrării se obține astfel:

$$integr.\ aj. = integr. \times is \quad (7)$$

5)

SATISFACEREA CERERII INDIVIDUALE DE EDUCAȚIE. Componentă de bază a creșterii educaționale, satisfacerea cererii individuale de educație reprezintă totodată și un criteriu de evaluare a eficienței sistemului de învățămînt [15], fiind o premisă a reușitei profesionale. Considerăm că opțiunea profesională, ca formă concretă de manifestare a cererii, evidențiind interferența planului individual cu cel social, trebuie să constituie o rezultantă a interacțiunii dintre factorul subiectiv (aspirația) și cel obiectiv (necesarul de forță de muncă, posibilitățile individuale ș.a.), chiar dacă această necesitate continuă încă să rămînă un deziderat.

Indicele satisfacerii cererii individuale de educație (avînd valoare subunitară, ca și ceilalți indici analizați în lucrare) se obține:

$$c.i.ed. = \frac{\text{absolvenți a căror cerere de educație a fost satisfăcută}}{\text{total absolvenți}} \quad (8)$$

Așadar, relația (1) poate fi scrisă sub forma:

indicele general de eficiență = indicele productivității sistemului × indicele calității producției × indicele de integrare × indicele de integrare conform specializării × indicele de satisfacere a cererii de educație

sau:

indicele general de eficiență = indicele ajustat calitativ al productivității sistemului × indicele ajustat cali-

15. Vezi: A. NOVAK, Cererea de educație, în Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale, E.D.P., 1976.

tativ al integrării × indicele de satisfacere a cererii de educație

$$\text{deci : i.g.ef.} = \text{pv} \times \text{rs} \times \text{integr.} \times \times \text{i.s} \times \text{c.i.e.d.} \quad (9)$$

a cărei maximizare (apropiere de 1) se poate realiza prin creșterea valorii fiecăruia din cei cinci indici componenți, corespunzători celor cinci criterii de evaluare propuse.

Desigur că organizarea unui sistem de eșantionaj (la nivel de unitate școlară, de județ, precum și la nivel național) ar avea multiple implicații pozitive asupra procesului de obținere și utilizare a materialului informațional, prin intermediul unor sondaje specializate, printre care [16] :

- utilizarea unor eșantioane reprezentative scopului propus ;
- utilizarea unor eșantioane reprezentative ;
- dispariția unor paralelisme în culegerea informațiilor prin similitudinea caracteristicilor incluse în programul de observare al mai multor sondaje ;
- concentrarea efectuării sondajelor cu obiective comune mai multor utilizatori, ar permite exercitarea controlului și a îndrumării metodologice unitare a sondajelor în toate fazele efectuării acestora ;
- posibilitatea asigurării comparabilității informațiilor culese ;
- posibilitatea eloborării și implementării unor sisteme de prelucrare electronică a informațiilor obținute prin sondaje ;
- reducerea eforturilor umane și materiale implicate de culegerea și prelucrarea materialului informațional.

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice din București, în colaborare cu Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic din județul Alba au inclus printre preocupările lor comune și încercările de constituire a unui sistem teritorial de eșantionaj, cu caracter permanent, în scopul evaluării eficienței social-economice a rezultatelor învățămîntului.

16. Vezi: V. BOGDAN, **Proiectarea unui sistem de eșantionaj cu utilizări multiple.** Teză de doctorat. A.S.E., 1977.

FAILIBILITATEA SISTEMULUI DE NOTARE

Prof. ANDREI STRATULAT

Liceul de științe ale naturii „Emil Racoviță – Iași

Caracterul dinamic al dezvoltării societății noastre reclamă o școală mobilă, elastică, acomodabilă acestui proces de prefaceri. Și dacă sub raport structural-organizatoric se pot opera inovații prompte, sub raportul concepției metodico-didactice acestea sînt mai dificile.

Un component esențial al învățămîntului nostru — sistemul de notare — a suscitat în ultima vreme interesul oamenilor de la catedră și nu numai al acestora. De aici se poate înțelege că în acest compartiment sînt necesare ameliorări.

Deși nu este pentru prima dată, abordăm din nou chestiunea concepției asupra notei, întrucît de aceasta depinde spiritul și aplicabilitatea întregului sistem de notare : ce trebuie să fie nota ?

Rămînînd la convingeri mai vechi, considerăm că, în mod ideal, nota trebuie să fie un indiciu imparțial al cantității și calității cunoștințelor elevilor. De aceea nota în sine nu poate fi nici bună, nici rea : calificate astfel pot fi doar cunoștințele elevului, pregătirea lui. De aceea, practic, criteriile de calificare a notelor în bune și rele sînt foarte diferite, în funcție de cel care operează o asemenea calificare. Aceeași notă poate fi pentru profesor suficientă, pentru elev bună, iar pentru părinți rea, precum aceeași notă pentru un elev poate fi bună, iar pentru altul nu. Ca urmare, opinăm încă o dată pentru înlăturarea definitivă a mentalității și practicii de a face din notă o pedeapsă. Nota nu trebuie să fie nici sanc-

țiune și nici recompensă. Ca orice notă este însoțită de o încărcătură afectivă, aceasta este o cu totul altă chestiune, pe care nu voim să o discutăm aici, ci doar să relevăm că acest potențial afectiv incită la responsabilitate și atenție în acordarea notelor.

Ca măsură a valorii, nota are un dublu rol : a) de evidență și orientare și b) de selecție. Aici ni se pare că se află cheia de boltă a problemei în discuție : cum și cînd își exercită nota această dublă funcție a ei ? Răspunsul îl dă realitatea școlară însăși.

Din punct de vedere taxionomic, școala primară și gimnaziul ignorează orice discriminare, nu operează nici o triere eliminatorie în rîndul elevilor. De aceea aici nota nu poate avea decît un singur rol,acela de orientare, ea este busola activității instructive. Aceasta decurge și din rostul fundamental al școlii la aceste nivele : formarea unui cît mai larg orizont de cultură generală, care nu are limită superioară, iar dacă are, este foarte greu de definit.

În liceu și în școlile profesionale însă nota are un dublu rol : de orientare, dar și de selecție. Aici trebuie stabilite valori și ierarhii care merg pînă la îndepărtare. Dacă pe primele trepte ale școlii — primară și gimnazială — nu li se pretinde elevilor nici o aplicație, dincoace sînt necesare elemente în plus care să ateste capacitatea elevilor de a se specializa și a practica o anume îndeletnicire, aceea a profilului liceului sau a școlii profesionale, în caz contrar, ei trebuie îndrumați spre un alt profil, potrivit particularităților lor individuale.

În exercițiul său practic, actualul sistem de notare ignorează această realitate. Mai mult chiar, ignorează și faptul că elevii se disting la învățătură printr-o anumită zestre biologică, prin anumite posibilități native, prin diverse scopuri pe care le urmăresc, prin, în sfîrșit, ambianța socio-familială sub înrîurirea căreia se află. Asupra unora din acești factori se poate acționa prin pîrghii educaționale, asupra altora însă nu. De aici și situația bine cunoscută : nu toți elevii sînt capabili și nu toți elevii sînt interesați să-și însușească întreaga materie la toate obiectele din planul de învățămînt, de unde, adesea, provin acele atît de impropriu denumite rebuturi școlare.

Așa cum notam, dintr-o concepție mai veche, după părerea noastră, astăzi vetustă, nota mai este considerată mijloc de coerciție sau de gratificare. Dar media obținută cu astfel de note nu poate fi un indiciu fidel al calității pregătirii elevului. Asociate cu subiectivismul ineluctabil în practica notării, se poate ajunge la situații bizare. În unele cazuri atare note sînt oficializate prin acte normative școlare. De ce, de exemplu, elevului care copiază la teză i se pune nota unu, ce reprezintă ea sub raportul pregătirii elevului ? Dar dacă așa stau lucrurile, de ce elevului care nu copiază la teză nu i se pune nota zece ?

O carență vizibilă a sistemului de notare constă în abstragerea insucceselor la anumite obiecte și ignorarea succeselor la alte obiecte. În acest sens am reținut și analizat cîteva date din liceul nostru din luna iulie a anului școlar 1976—1977. Din totalul de 1 089 de elevi, 903 promovează (83%), 162 rămîn corigenți (14,8%) și 24 repetenți (2,2%). Reținem mai întîi faptul că numărul corigenților și repetenților este relativ redus, ceea ce este explicabil în sine, dar nu și după o succintă confruntare cu alte elemente, după cum se va vedea.

În considerațiile noastre am plecat de la criteriul mediilor generale anuale pentru că astăzi, ca și altădată, așezarea elevilor pe scara valorilor școlare se operează prin mediile generale. De aceea acestea se cuvin luate în seamă mai înainte de toate și cu mai puțină grabă. Analizate, aceste medii generale au dezvăluit aspecte stranii care dau în vileag un spirit de inechitate al sistemului nostru de notare. Așa, spre exemplu, nu găsim un răspuns plauzibil la întrebarea : ce considerațiuni și de ce ordin pot justifica necesitatea ca un elev, mai ales în gimnaziu, să repete un an întreg majoritatea obiectelor la care a avut rezultate satisfăcătoare din cauza insuccesele la cîteva obiecte ? Nu există oare o altă soluție ? Sperăm că acest neajuns al sistemului de notare îl va înlătura generalizarea corigențelor trimestriale.

Ordonate în rubrici, rezultatele obținute de elevi în anul școlar 1976—1977 oferă următorul tablou, datele fiind raportate la numărul total al elevilor existent atunci, 1 089.

De la prima vedere se poate observa că la valori de medii egale, elevii ajung

Situația școlară	Nr. de elevi	%	Situația încheiată cu media de :							
			7—10	%	6—6,99	%	5—5,99	%	4—4,99	%
Promovați	903	83%	633	58,2%	250	23%	20	1,8%	—	—
Corigenți	162	14,2%	8	0,7%	93	8,5%	61	5,6%	—	—
Repetenți	24	2,2%	—	—	—	—	18	1,6%	6	0,6%

în categorii şcolare diferite. Astfel, dintre elevii cu medii între 5 şi 5,99 unii sînt promovaţi, alţii corigenţi, iar alţii repetenţi. Aceeaşi situaţie în rubrica mediilor de la 6 la 6,99. Cît priveşte cealaltă rubrică, a mediilor între 7 şi 7,99 (în tabel rubrica 7—10), se constată aici ceva surprinzător : opt elevi rămîn corigenţi. Or, precum se ştie, în această rubrică intră elevii buni. Aici, desigur, este o inadvertenţă, rezultată din aceea că toţi aceşti elevi au avut insuccese la un singur obiect. De ce insuccesele să estompeze succesele, să le reducă uneori la zero ? Nu duce oare o asemenea practică la scăderea elanului, la descurajare, poate chiar la sentimentul injustiţiei ?

Mai există o nedumerire. Nota cinci este punctul critic al sistemului de notare. Dar, în fond, ce reprezintă această notă ? Un minim necesar de cunoştinţe, ni se va răspunde. Bine. Dar care este acel minim, care sînt acele criterii, în afara unui convenţionalism nemotivabil şi a unei tradiţii la fel de inexplicabilă, care reclamă nota cinci (şi de ce nu alta !) ca notă limită ?!. Atare criterii nu există. Iar în cazul acesta şi nota cinci ade-

omogenă : unii abia se menţin pe linia promovării, alţii rămîn corigenţi, iar alţii repetenţi. Concret : în tabelul amintit intră în rubrica mediilor între 5 şi 5,99 un număr de 99 de elevi. Situaţia lor şcolară însă este cu totul diferită : 20 din ei sînt promovaţi, 61 corigenţi, iar 18 repetenţi. Dacă la valori de medie aceşti elevi sînt egali, atunci ce a determinat diferenţerea lor în categorii şcolare diferite, ce-i deosebeşte într-atît încît rezultatul final să fie atît de diferit ? Vom arunca o privire aparte asupra situaţiei din gimnaziu şi apoi asupra aceleia din liceu.

Referindu-ne la elevii din gimnaziu în anul şcolar 1976—1977, numai şase au rămas repetenţi, adică 1,8%, dar din ei numai doi au avut media generală sub cinci, adică 0,6%, ceilalţi au rămas repetenţi avînd media generală peste cinci. Pentru a reliefa mai clar ponderea acestor elevi în totalul rezultatelor, oferim un alt tabel cu situaţia la învăţătură pe întreg gimnaziul, raportată la numărul total de 337 elevi :

Situaţia şcolară	Nr. de elevi	%	Situaţia încheiată cu medii de :							
			7—10	%	6—6,99	%	5—5,99	%	4—4,99	%
Promovaţi	279	82,8%	193	53,4%	73	21,5%	13	3,8%	—	—
Corigenţi	52	15,4%	1	0,3%	26	7,6%	25	7,5%	—	—
Repetenţi	6	1,8%	—	—	—	—	4	1,2%	2	0,6%

seori devine o incertitudine în jurul căreia se discută, se iau măsuri, se consumă emoţii, se uzează uneori de indicibile subterfugii etc. Şi aceasta pentru că nota cinci a fost declarată măsură a minimului de cunoştinţe într-un anumit domeniu de învăţare. Dar care este acest minim, mai ales în sfera cunoştinţelor teoretice, cine a putut determina acest minim pentru fiecare obiect din planul de învăţămînt ! Şi chiar dacă el ar fi fost sau va fi precizat undeva, pentru noi el nu poate fi un jalon, cu atît mai puţin un scop. În activitatea noastră, atît în virtutea reglementărilor oficiale, cît şi a conştiinţei noastre profesionale, scopul principal este să determinăm pe elevi să-şi însuşească cît mai mult din materia de studiu, în funcţie de posibilităţile individuale, dar şi extraindividuale, ale fiecărui elev. Sistemul de notare ar trebui să reflecte această realitate.

Toată agitaţia în jurul sistemului de notare se reduce, în ultimă instanţă, la preocuparea pentru notele de cinci şi sub cinci. Dar cîţi elevi sînt în această situaţie ? Potrivit tabelului de mai sus, sînt 85 de elevi, adică cei corigenţi şi repetiţi, cărora li se pot adăuga şi cei care au promovat cu medii de cinci, formînd astfel un total de 105 (cam 10%). Aceştia însă nu alcătuiesc o categorie

O soluţie rezolvabilă ar fi următoarea : în şcoala primară şi în gimnaziu în locul notei minime cinci să fie aşezate conştiinţa profesorului şi interesul elevului pentru realizarea de rezultate cît mai bune pe plan instructiv. Va produce mirare posibilitatea de a trece în clasa următoare cu medii sub cinci. Dar ne punem întrebarea : dacă la unele materii, după insistenţa necontenită a profesorului, după eforturile de care este capabil elevul mai poate fi vreun dubiu asupra posibilităţilor acestuia ? De ce să se urmărească să ia numaidecît cinci, ce reprezintă acest cinci ? Ni se pare mai corect ca din foaia matricolă să reiasă cît mai aproape de realitate valoarea la învăţătură a elevului. Procedîndu-se astfel s-ar realiza şi o corectitudine în gîndire, elevul ştiind că nu poate obţine mai mult decît merită, iar profesorul va tinde, fără a-şi deforma etalonul notării, să acorde tuturor elevilor notele pe care le va crede cît mai aproape de realitate. În felul acesta, atît elevii şi profesorii, cît şi părinţii vor avea putinţa să cunoască mai bine adevărul situaţiei la învăţătură.

Aşadar, principiul notei minime de promovare, mai exact de trecere dintr-o clasă într-alta, în şcoala primară şi în gimnaziu să fie înlocuit cu principiul

obținerii celor mai bune rezultate de către fiecare elev. Spre deosebire de liceu, aici notele trebuie să înceapă de la zece către unu. În felul acesta nota ar deveni ceea ce trebuie să fie. Indiferent de școală, nota ar căpăta aceeași valoare, întrucît etalonul ei ar fi posibilitățile și interesele elevului, conjugate cu cele ale părinților și școlii. Valoarea notei nu ar mai fi echivocă, raportată la o notă limită stabilită arbitrar, ci exactă, în funcție de vrerea factorilor implicați în procesul instructiv. Poate că în felul acesta factorii care exercită vreo înrîurire asupra situației la învățătură ar fi mai activi și, deci, mai eficienți.

Pe celelalte trepte ale școlii apare un element nou : specializarea în diverse faze. Aici se ridică chestiunea însușirilor, a aptitudinilor, a unui minim obiectiv și comensurabil de cunoștințe necesare profesiunii sau profilului școlii. De aceea aici este justificată acea notă minimă de promovare, pentru că elevii vin aici prin opțiune sau prin selecție. Pe aceste trepte ale școlii nota are și rolul de a indica cine este apt și cine nu pentru meseria în pregătire, nota trebuie să stabilească o ierarhie de valori necesară utilizării absolvenților în cîmpul muncii : repartițiile se fac în ordinea notelor obținute. De aceea aici notarea trebuie să înceapă de la cinci către zece. Nota minimă-limită își are în liceu și în școala profesională o rațiune clară : ea poate să spună dacă elevul este apt sau nu pentru profilul și secția unde se află. Iar un elev handicapat aici poate fi îndrumat spre un alt profil convenabil aptitudinilor sale, în vreme ce pe treptele primară și gimnazială elevul nu are altă cale, nolens volens el va găsi pretutindeni, pentru vîrsta lui, același tip de școală. Principiul notei limite prin însăși menirea lui duce, în ultimă instanță, la îndepărtarea din școală. Dar dacă în liceu îndepărtarea din școală poate însemna incongruența sau inadaptabilitatea calităților personale ale elevului la exigențele școlii în care se află, îndepărtarea din școala primară sau din gimnaziu nu poate arăta decît astenia educativ-formativă a factorilor responsabili.

Dar și aici unii elevi, corespunzători în linii generale, sînt depășiți de unele obiecte. Așa se produc următoarele situații contradictorii : la aceeași medie generală, unii elevi promovează, alții nu. Mai mult chiar, șapte elevi din liceu cu medii între 5,49 și 5,99 promovează clasa, iar alți șapte cu medii între 7,07 și 7,34 nu. Oricare ar fi insuccesele celor din urmă și oricare ar fi factorii care vătămează notarea, indiscutabil este că cei din urmă sînt elevi mult mai buni decît primii. Dar o carență a sistemului de notare a răsturnat raportul valoric. Explicațiile se află în faptul că sistemul de notare este într-atît de sensibil la insuccese încît este gata să ignoreze și cele mai bune succese. Iată, spre exemplu, aceiași șapte elevi cu medii peste șapte au avut, toți, insucces la un singur obiect, eșec înregistrat cu medii între 4,02 și 4,75 (eleva T. L. din clasa a IX-F a avut media generală 7,27, dar a rămas corigentă pentru că la un obiect a avut media 4,75). În școala veche atari elevi erau promovați prin consiliul pedagogic, procedeu în fond corect și echitabil, dar în formă umilitor și puțin eficient. Noi am putea proceda într-altfel, plecînd de la ideea luării în considerare și a succeselor elevilor, și anume, să luăm în seamă media generală a elevului. Una din soluții în situații ca acestea ar fi ca la sfîrșitul anului școlar elevii să fie declarați corigenți numai dacă nu au întrunit media generală de cel puțin șase. La calculul mediei generale nu trebuie inclusă și media la purtare. Aceasta are un statut aparte și un rol cu totul altul decît celelalte medii. De ce media generală șase, pentru că ea este media între trei și nouă sau între patru și opt, celelalte medii fiind de cel puțin șase. Un elev care are asemenea situație școlară crede că merită să fie sprijinit spre a depăși insuccesul la un obiect sau la mai multe, acoperite cu medii mari la alte obiecte. Se înțelege, în locul mediei generale șase poate fi oricare alta, socotită echitabilă. Procedîndu-se astfel, elevii vor căuta să obțină cît mai bune rezultate la obiectele ce le sînt mai accesibile. Dar tot în același timp credem că va spori exigența profesorilor, izvorîtă în responsabilitatea egală a tuturor disciplinelor la alcătuirea mediei generale. Nici unui profesor nu-i va conveni să ofere șanse de promovare unui elev de liceu prin acordarea unor note gratuite, peste valoarea pregătirii elevului.

Procedeul ar putea preîntîmpina și o altă situație, la care ne-am mai referit. La medii egale, unii elevi sînt promovați, alții corigenți, iar alții repetenți. Din elevii de liceu, în anul școlar 1976—1977 au promovat cu medii între 6 și 6,99 un număr de 177 elevi, în timp ce cu aceeași medie au rămas corigenți 67 de elevi. Care pot fi concluziile ? Elevii din urmă au la anumite obiecte rezultate mai bune decît cei promovați. Cei promovați se situează între limitele valorice de 5 și 8,99, iar cei care au rămas corigenți, pentru aceeași medie generală, au trebuit să realizeze limite valorice între 4 și 9,99. Aceasta înseamnă că pe alocuri aceștia au reușit să realizeze succese mai mari decît ceilalți.

Poate că soluțiile oferite aici nu sînt cele mai adecvate, dar că sistemului de notare îi sînt necesare niște corective, pare să fie o chestiune indiscutabilă.

CÎTEVA ELEMENTE CRITICE ȘI PRINCIPII ORIENTATIVE PRIVIND BAZELE PREGĂTIRII ELEVILOR PENTRU DESCOPERIRE

Dr. IOAN NEACȘU

Facultatea de istorie și filozofie
Univ. din București

A vorbi despre procesul pregătirii elevilor pentru descoperire nu este deloc ușor. Școala și-a propus în lungul său travaliu de pregătire a noilor generații să-l conducă pe tînăr la o stare de autonomie, de independență, de descoperire și creație personală. Legată de această dimensiune stăruie însă o întrebare : în ce măsură cadrele didactice și organizatorii învățămîntului nostru au preocupări constante pe linia pregătirii, stimulării și întreținerii sistematic-științifice a potențialului explorativ al elevilor, pe de o parte, și, de alta, a înșiși educatorilor ?

Răspunsul nu poate fi în întregime afirmativ. Exprimăm chiar opinia că uneori cadrele didactice „se tem" de marea originalitate și spontaneitate investigativă ale elevilor ! Un paradox ? Nu !

În materie de percepție și stăpînire a legilor favorabile dezvoltării personalității creative, experiența cadrelor didactice este (poate fi) conservatoare sau poate deveni o colecție de prejudecăți adunate de pe băncile școlii și, de ce nu, de pe cele ale facultăților !

Atitudini negative în acțiune și condiția înlăturării lor

În legătură cu natura atitudinilor întîlnite în practica școlară, punctul nostru de vedere vizează trei maniere în care ele acționează : metodologică, epistemologică și operațională.

Maniera metodologică. În practica educațională curentă se mai pornește uneori de la ideea că eroarea, ca probabilitate științifică, nu trebuie să fie acceptată și, în consecință, este aspru sancționată.

Decodificată în termeni pedagogici problema s-ar putea formula și astfel : pot sau nu pot elevii să greșească în laboratorul cunoașterii, al învățării, al creației și activității productive din școală fără ca aceasta să aibă consecințe asupra performanței generale a elevului ? Detașîndu-ne de opinia negativă împărtășită de nu puțini educatori, răspunsul nostru este pozitiv, cu toate riscurile ce le putem conștientiza „hic et nunc" !

Acceptăm, deci, eroarea ? Da, pentru că atît științific, cît și pedagogic **a)** nu se poate vorbi de creație fără încercare și eroare, fără strategia tatonării, fără progres și regres, fără cîștiguri și eșecuri ; **b)** eroarea este prezentă și însoțește aproape orice proces de cunoaștere și creație umană, cu atît mai mult în condițiile în care promovăm ideea apropierii *logicii didactice de logica științei* ; **c)** accelerația schimbărilor în știință, în tehnică, în viața social-istorică etc. intervine aleator și rapid asupra conținutului mesajelor educaționale și, de aici, asupra validității conceptelor cu care vor opera elevii mai tîrziu ; **d)** eroarea se produce și apare ca relativ acceptată din cauze interne procesului de conceptualizare (învățarea școlară este în primul rînd un proces de formare a noțiunilor), cum ar fi :

— inexactități la nivelul informațiilor ce intră în structura mesajului educațional ; după C. Ponsard (1974) acestea ar fi definite de trei elemente : incertitudine, eroare subiectivă și imprecizie ;

— obstacole ce țin de strategia predării din cadrul cărora reținem ca mai importante două : **1)** situația de predare reproduce cu o frecvență foarte ridicată, aproape constantă, „numai fața luminată a problemelor"..., producînd „orbirea" celor intrați în cîmpul cunoașterii și ascunzînd ceea ce se găsește în afara cîmpu-

lui său [1]; 2) viziune fragmentară şi relativ statică asupra unităţii de esenţă a realităţii cognoscibile (de ex., economicul este rupt de social, de politic, de factorul uman; tehnologia este tratată distinct de implicaţiile demografice, energetice, ecologice, politice etc.).

Sintetizînd punctele de vedere exprimate, afirmăm că ne situăm pe poziţia celor care susţin **teoria efectelor pozitive** a acceptanţei erorilor în cunoaşterea didactică (Adaptative Teaching Methodes — Terrace, 1963; Lewis şi Pask, 1965; R. Glaser, 1973; M. Donaldson, 1977) complementară şi nu opusă **teoriei minimalizării erorilor** (vezi B. F. Skinner) promovată de adepţii programării şi ai intrării în procesul de învăţămînt.

A promova descoperirea şi minimaliza erorile nu sînt, după părerea noastră, două obiective incompatibile cum par a susţine mulţi profesori. Afirmaţia este susţinută şi de faptul că sensul învăţării, al educaţiei şcolare, în general este „să erodeze din toate părţile limitările iniţiale, să reformeze cunoaşterea neştiinţifică care pune obstacole cunoaşterii ştiinţifice" (G. Bachelard) [2], fiind tot mai des înţeleasă atît „ca un proces cumulativ, cît şi unul de eliminare a erorii" (K. Popper) [3], de regularizare a experienţei. **Adevărul** (cunoştinţa) şi **eroarea** sînt într-un fel complementare. Nu însă simetrice căci, în timp ce primul urcă spre probe, eroarea coboară spre convingeri. Unitatea celor două este o probă a eficienţei activităţii didactice. N-ar fi oare timpul s-o gîndim şi în aceşti termeni?

Maniera epistemologică. Învăţămîntul actual pune mare preţ pe formarea şi dezvoltarea structurilor logico-formale neglijînd în mare măsură pe cele creative, infralogice.

Este neîndoielnic faptul că obiectivele structurării gîndirii formale nu pot lipsi din taxonomia activităţilor didactice. Instrumentale logicii formale îi ajută pe profesor şi pe elevi să se pronunţe dacă „un enunţ este **analitic** (totdeauna adevărat), este o **contradicţie** (totdeauna fals) sau este **sintetic** (uneori A, alteori F), făcînd abstracţie atît de împrejurări, cît şi de cei care le utilizează" [4]. Confruntarea cu realitatea le oferă premise pentru a relativiza caracterul complet şi definitiv, spectrul adevărului devenind larg şi variabil. Astfel, profesorul este apt să facă inteligibile demersurile explorării ştiinţifice, iar ştiinţa, decodificată în paradigme didactice, apare elevului ca trepte progresive de generalizare, eliminînd asimptotic imprecizia, formalitatea ipotezei de lucru, empirismului conceptelor şi apropiind gnoseologic „obiectul cunoaşterii de obiectul real" (Marx) prin coordonări de nivel **pragmatic** (semn-obiect), **semantic** (sem-semnificaţie) şi **sintactic** (semn-semn), precum şi prin „diferenţieri şi decentrări succesive" (J. Piaget).

Prezenţa erorilor logice (sofisme) este cel mai adesea necunoscută de profesori, iar mecanismele gîndirii vagi, flexibile, nuanţele care sînt mai degrabă autopolemică decît logică nu sînt încă incluse în inventarele metodologiei didactice.

Cercetările şi observaţiile noastre directe întreprinse pe diferite medii şcolare relevă faptul că dominante în activităţile de predare-învăţare-evaluare sînt obiectivele **cognitive** (şi mai ales **mnezice**), apoi cele **operaţionale** şi abia în cele din urmă cele **creative** (constructiv-imaginative). Nu ordinea ar fi principalul reper supus criticii. Avem în vedere mai ales centrarea exclusivă a comportamentelor profesorilor pe legile rigorii, ale preciziei, ale reproducerii exacte (în formă şi conţinut) a mesajelor transmise (nici examenele de selecţie-admitere nu evită decît parţial acest viciu) în conformitate cu dreptul lor la „a gîndi" confundabil deseori cu dreptul la a „decide". Sensibilitatea, elementul afectiv, motivaţia celui implicat în cunoaştere sau creaţie, de orice nivel ar fi ele, sînt adesea îngustate, dacă nu neglijate. Istoria ştiinţei a probat cu suficiente exemple că experienţa, sensibilul şi practica au precedat de nenumărate ori raţiunea teoretică, formală, fiind greu de delimitat uneori aprioritatea sau posterioritatea pentru una din ele. Este cert însă că nevoia de a măsura a apărut înaintea teoriei măsurii (a aritmeticii sau a geometriei), că joaca („play") a premers jocului („game"), că descoperirea întîmplătoare a premers-o pe cea planificată, cea individuală pe cea colectivă ş.a.m.d. (Oricum, în procesul de învăţămînt, învăţarea prin descoperire şi „descoperirea" prin învăţare trebuie să formeze un bloc unitar, dominant rămînînd caracterul dirijat, condus al învăţării).

Imaginaţia, fantezia şi intuiţia sînt indispensabile elevului în manifestarea potenţialului creator după cum necesare sînt şi structurile logico-formale care îi asigură validitatea, rigurozitatea şi corectitudinea „operaţiilor intervenite în activitatea de sistematizare a cunoştinţelor ştiinţifice" [5].

Maniera operaţională. În procesul de proiectare şi formare a personalităţii elevilor, trăsăturile creative sînt percepute ca fiind necesare îndeosebi celor care aspiră la un statut socio-profesional ridicat (intelectual) şi nu şi celor care vor

1. **M. GODET, Critica previziunii** (trad.). Prognoze în ştiinţă, tehnică şi economie, nr. 4, 1977, INID, Bucureşti, p. 3—17.
2. **V. TONOIU, Spiritul ştiinţific modern în viziunea lui G. Bachelard**, Edit. ştiinţifică, Bucureşti, 1974.
3. *** * * Epistemologie. Orientări contemporane**, Edit. politică, Bucureşti, 1974, pag. 113.
4. **T. DIMA, Între prudenţă şi eroare**, Edit. Junimea, Iaşi, 1978, p. 51—54.
5. **T. DIMA, Metodele inductive**, Edit. ştiinţifică, Bucureşti, 1975, p. 132.

intra direct în producție. Avem în vedere aici în primul rînd datele oferite de o cercetare întreprinsă la nivelul liceelor de specialitate cu profiluri tehnice care, cel puțin în punctele lor de plecare își propun să formeze competențe cu o arie largă de manifestare, să pregătească personal adaptabil, productiv, competitiv și creativ în același timp.

Problema invocată nu-și găsește o rezolvare pozitivă cel puțin pentru realitățile școlare investigate, din moment ce concepția educațională a profesorilor chemați să realizeze sarcinile formării profesionale nu este centrată și orientată spre obiective care să vină în întîmpinarea opiniilor exprimate de elevi încă din ciclul gimnazial [6] și nici nu anticipă calități de natură creativă la nivelul pregătirii viitoarei forțe de muncă [7]. Organizarea predării-învățării în consens cu cele trei direcții invocate trebuie gîndită și în termenii unor principii orientative care pot optimiza comportamentele instruibile ale educatorilor și educaților.

Principiul 1 :

Prin cercetarea zonei optimale a entropiei mentale a elevului, profesorul mărește coeficientul de valorificare a potențialului creativ al acestuia.

Coexistența în procesul de învățare și a celui creativ-productiv, atît a caracteristicilor activității programate, algoritmice (ordonarea, structurarea), cît și a caracteristicilor proprii activităților nonprogramate, euristice (aleatoriul, contingentul, probabilul) este un fapt de evidență și nu trebuie eludat din cercetare sau din procesul de pregătire a elevilor pentru actul descoperirii, al creației.

În universul informațiilor ce parvin elevului pe diferite căi și din diferite surse există, uneori, **multă dezordine.** Dată fiind complexitatea planurilor de învățămînt, a necorelării programelor școlare și chiar a unor slabe preocupări pe linia logicizării (structurare și sistematizare) există încă o mare doză de nerînduială în procesul de învățămînt și aceasta în ciuda faptului că **experiența și logica educației se pronunță pentru ordine.** Dar putem oare vorbi de „ordine" fără să acceptăm corelativul lui noțional — „dezordine" ? Nu ! Prin urmare, avansăm ideea reconsiderării „dezordinii". Psihismul elevului este capabil să tolereze o cantitate (limitată) de **ne-rînduială.** Acceptă, cu alte cuvinte, un anumit nivel de dezordine, de dezorganizare, de incertitudine a mesajelor comunicate pe care-l definim prin conceptul de **entropie informațională** (C. E. Shannon, 1948).

Caracterizînd din punct de vedere pedagogic o anumită stare a mesajelor educaționale intrate în regimul activităților de predare-învățare sau evaluare, entropia se situează între doi poli definiți de :

a) **o stare entropică mentală scăzută** — ce caracterizează comportamentul unui elev dominat de modele și structuri stocastice (mnemice) rigide și inflexibile la descoperire și creație ;

b) **o stare entropică ridicată** — ce caracterizează un comportament dominat de structuri libere, asociative, fără un fundament cognitiv și operațional solid, centrat îndeosebi pe valori imaginativ-constructive.

Între aceste două stări se găsește un nivel optim al potențialului investigativ, apt a intra în producția de ipoteze, în starea de căutare de noi coduri, idei, valori cognitive, abilități și deprinderi cu încărcătură formativă. Aici au loc sau se realizează foarte frecvent conexiuni de elemente, transferuri sau inovări de alternative ca urmare a pendulării între nevoia de ordine, de structurare, de organizare și ierarhizare mentală și nevoia de restructurare, reordonare, regîndire a seturilor cognitive, operaționale sau obiectuale. Dialectica stărilor și actelor de negare calitativă sînt elemente generatoare de creație. În „Învățarea școlară" creșterea cantității de cunoștințe asimilate (calitatea lor este un corelat necesar) duce la reducerea entropiei informaționale prezentă mai ales în „procesul creativ".

Unitatea dialectică a celor două mari structuri (strategii) ale cunoașterii, cea **euristică,** pe de o parte (definind complexul, incertitudinea, plauzibilul) și cea **programată,** pe de alta (definind certitudinea, adevărul ca soluție unică) este exprimabilă în tendința primei de a trece în cea de-a doua, de a se compune într-un logos rațional și identificabil și ale cărei rezultate, aparent dezordonate, ascultă în cele din urmă de un „număr de reguli de ordine pentru a putea construi o formă inteligibilă" [8].

Toate aceste trăsături sînt educabile. Prin educație se poate stăpîni mai ușor și cît mai devreme ordinea și dezordinea. Elevul cu disponibilități creative trebuie să fie orientat, stimulat, întreținut în eforturile sale de a extrage o nouă ordine din universul cognitiv, tehnic, științific și artistic (sensibil) înconjurător. Acest proces ar trebui să înceapă cu actele elementare de observație și de compoziție prezente și la omul de știință, indiferent că „e vorba

6. **I. NEACȘU, Rolul factorilor motivaționali în optimizarea procesului de învățămînt** (Teză de doctorat), București, 1976.

7. Menționăm că cercetarea a fost realizată în 1977 de I. Neacșu și lect. univ. D. Potolea de la catedra de pedagogie-psihologie, Fac. de istorie-filosofie, Universitatea din București și face parte dintr-o cercetare mai largă, inițiată, organizată și desfășurată sub egida Centrului de cercetări pentru problemele tineretului.

8. **A. MOLES, Artă și ordinator** (trad.), Edit. Meridiane, București, 1974, p. 62.

de un univers de forme, de semne simbolice sau semanteme încorporate prin cultură în zestrea creierului“ [9].

Principiul 2 :

Eficiența educației centrată pe valori creative necesită valorificarea optimală a metodologiei activităților colective.

Plecînd de la o cunoscută formulă după care „ciocnirea de idei, naște soluții“ putem ajunge la un principiu praxiologic extrem de fecund pentru teoria și practica educațională: valorificarea maximală a potențialului explorativ-creativ nu se poate concepe fără confruntare, fără dialog, fără contactul cu filtrul judecăților sociale. Cadrul real de manifestare și realizare a unui asemenea principiu îl constituie activitățile colective sau de grup: lecțiile, cercurile de specialitate, atelierele productive, laboratoarele, cabinetele de lucru ș.a. Aceste forme de activitate facilitează intercomunicarea și dialogul creator, precum și constituirea unui „modus operandi“ al celor ce au datoria să formeze personalități apte de creație.

Monologul educațional trece în dialog efervescent în măsura în care reflecția educatorului și a educatului au drept obiective centrale: învățarea, producția (cultura materială) și cercetarea creativă. Acestea sînt de fapt formele prin care individualitatea se confruntă cu colectivitatea, cu rigorile socialului, prin care se interiorizează, exersează și exteriorizează fundamentele spiritului nou, critic, spontan, stimulator și pulsator de căutare, de creație.

În aceste cadre și aplicînd metodologii creative de grup cum ar fi tehnica brainstormingului, sinectica, dezbaterea, jocurile de simulare etc., se pot crea condiții propice pentru desfășurarea unor activități școlare eficiente.

Realizînd și un asemenea deziderat se va ajunge să se vorbească de un elev care „va aduce în stare de efervescență propriul său mediu educațional, își va făuri propriul său bagaj informațional și chiar va inventa propriile sale metode de cercetare“ [10].

Conștiința necesității implicării și exersării în metodologia descoperirii colective devine nevoie lăuntrică a omului contemporan, verificat statistic fiind faptul că noile cîmpuri epistemologice (inter-, multi- și transdisciplinar) invocă respectarea obligației de a gîndi în comun, de a participa cu o gîndire formată și după legile **celei de-a doua organizări** (prima fiind cea individuală) accelerată de conștiința finalității colective.

9. A. MOLES, Op. cit., p. 62.
10. Vezi: MAC LUHAN, Mutations 1990, Tours Mame , 1969.

Principiul 3 :

Dezvoltarea creativității elevilor impune formarea unor educatori inventivi.

Plecînd de la o idee critică exprimată de J. Piaget [11] la adresa învățămîntului și anume că „dispune de tehnici care te fac să înveți bine, dar nu să inventezi“, putem afirma că nu toți din cei care conduc procesul de învățămînt (directori, profesori, învățători, educatori sau alți factori cu sarcini de răspundere în colectivele de conducere ș.a.) sînt pregătiți sau nu-și fixează printre obiectivele lor prioritare sarcini care să privească stimularea și dezvoltarea elevilor ce se manifestă creator sau ar putea deveni viitori creatori.

Dacă sarcinile lor convenționale sînt de a defini elementele ce trebuie atinse, mijloacele necesare pentru aceasta și de a lua decizii, în consecință de a controla și coordona executarea, atunci un loc tot atît de important ar trebui să-l ocupe obiectivele centrate pe stimularea comportamentului productiv și cercetare-creare al cadrelor didactice și al elevilor.

Ca trăsătură a personalității educatorului ar fi tocmai acea dimensiune comportamentală care introduce noul în biografia elevilor, care le creează sentimentul că ei pot realiza ceva unic în felul său, că „realitatea“ începe să se supună imaginației, voinței sale, că ei nu se repetă pe ei înșiși și pe alții.

În acest fel autonomia, controlul și socializarea prin creativitate n-ar mai fi greu realizabile și n-ar mai fi privite drept entități separate. Creativitatea ar contribui la conturarea și individualizarea personalității subiecților educaționali, „autonomia și independența în acțiune le-ar înlesni și îmbogăți relațiile sociale, iar o mai bună inserție socială le-ar stimula în același timp simțul responsabilității și gustul creației“ [12]. Pe aceste temeiuri, potențialul de imaginație constructivă al colectivelor de educatori și educați își va găsi obiectivarea în elaborarea de soluții originale pentru procesul instructiv-educativ și cel social-productiv.

* * *

Situîndu-ne pe pozițiile teoriei predării și învățării operaționale (Piaget, Galperin, Bruner, Aebli ș.a.) va trebui să acceptăm ideea că **problema erorilor** este posibil de plasat în cîmpul operațiilor. De aceea, eficiența activității didactice va crește în condițiile în care profesorii:

a) fixează printre obiectivele activității lor prezentarea și analiza reacțiilor false pe care le poate prilejui predarea sau rezolvarea unei anumite probleme,

11. J. PIAGET, Ou va l'éducation, Paris, UNESCO, 1971.
12. B. SCHWARTZ, Educația mîine (trad.), E.D.P., București, 1976, p. 174.

astfel încît elevii să înțeleagă, să sesizeze exact diferențele și raporturile între operația corectă și greșită. „Va fi de mare folos, nota H. Aebli, să examinăm cu elevii erorile care se pot strecura în executarea operațiilor“ [13] ;

b) prezintă odată cu informația cognitivă, operațională sau metodologică posibilele erori, astfel încît elevul să știe **ce** riscuri pot apărea și **cum** să le evite în mod conștient.

În acest fel, profesorul nu va mai fi pus în situația de a sancționa eroarea fără a-i analiza natura (de ex., de calcul, de raționament, de necunoaștere, de limbaj, de neatenție etc.) și cauzele, iar elevul nu se va mai teme de eroare cunoscîndu-i mecanismul.

13. H. AEBLI, **Didactica psihologică** (trad), E.D.P., București, 1973, p. 126.

DIAGNOZA COEZIUNII GRUPURILOR DE ÎNVĂȚARE CONSTITUITE ÎN INTERIORUL CLASELOR

Asist. univ. AL. DENIFORESCU
Universitatea din Brașov

Organizarea unor activități pe grupe mici în interiorul claselor **(recomandată de pedagogi prestigioși, precum : Peter Paterson, W. Sanderson ori C. Frienet) își vădește din ce în ce mai mult avantajele mai ales cînd e raportată direct la modelul tradițional al** activității cu clasa întreagă **în care domină relația de comunicare pe verticală profesor ⟶ ⟵ elev. Avantajele (acestea fiind, în același timp și scopuri) pentru care educatorii distribuie unele activități pe grupuri mici, de cîte 5—7 elevi, formate în interiorul claselor au fost subliniate de numeroși autori [1] și sînt extrem de diverse : în aceste grupuri cunoștințele noi se însușesc mai activ, iar cele însușite deja sînt utilizate în rezolvarea sarcinilor grupului fără prea multe „încercări și erori“ ; metoda contribuie, totodată, și la întărirea responsabilității fiecăruia dintre elevi față de colectiv, favorizînd schimburile spontane de informații dintre elevi prin deschiderea căilor de comunicare și pe orizontală, de la elev la elev, și înlesnind formarea rapidă a deprinderilor de comportare socială și de muncă în comun. Cu toată diversitatea lor, aceste scopuri, în ultimă instanță, converg și, în măsura în care ele se realizează, conturează o stare calitativă nouă, proprie fiecărui grup — și prin aceasta clasei întregi — denumită curent în psihosociologia educației :** coeziune **(unitate a grupurilor necesară acestora pentru a se manifesta ca grupuri cu funcționalitate eficientă în ansamblul clasei de elevi).**

TOCMAI DE ACEEA, ÎN CELE CE URMEAZĂ, propunem educatorilor care organizează astfel de grupe de învățare în interiorul claselor **un instrument metodologic necesar în diagnoza comparativă a coeziunilor la care au ajuns grupurile de învățare organizate de ei.**

După cum se știe, J. L. Moreno și H. H. Jennings [2] au propus pentru măsurarea coeziunii grupurilor mici un procedeu de calcul care constă în raportarea „probabilității matematice a relațiilor reciproce“ $(M = [N(N-1)(d/N-1)^2]/2$, formulă în care : N = numărul membrilor grupului, iar **d** = numărul de alegeri exprimate de un membru al grupului) cu „relațiile preferențiale reciproce efectuate în mod real“.

Acest procedeu de calcul oferă însă posibilitatea comparării coeziunii existente în grupurile mici numai cînd numărul membrilor ce le compun nu diferă de la un grup la altul. Cînd însă volumele grupurilor sînt diferite, formula devine inoperantă pentru o necesară **comparare** a coeziunilor lor.

De altfel și alți sociologi [3] preocupați de cercetarea coeziunii psihosociale și a grupurilor mici au sesizat limitele acestui procedeu de calcul.

La noi, o formulă sintetică de calcul a indicelui coeziunii a fost concepută de I. Nicola, [4] dar mai interesantă ni s-a părut a fi aceea a lui Dinu Grama [5] : C = [R.p.p. — R.p.n.]/N, formulă care exprimă raportul dintre diferența reciprocităților preferențiale pozitive (R.p.p.) și negative (R.p.n.) și numărul total de indivizi care alcătuiesc grupul respectiv (N). Însă nici acest procedeu de calcul, deși mult simplificat, nu ne spune nimic despre nivelurile de coeziune pe care se plasează grupurile, cînd între ele se înregistrează diferențe de volum datorită numărului de membri din care sînt alcătuite. Iată și un exemplu : să presupunem că, în interiorul unei clase de 30 de elevi, un profesor organizează 5 grupuri de învățare. După îndeplinirea sarcinilor, profesorul administrează fiecărei grupe cîte un test sociometric (la care nu limitează numărul alegerilor). La despuierea testelor obține pentru fiecare grup anumite „cantități" de reciprocități preferențiale pozitive (R.p.p.) și negative (R.p.n.) și, conform formulei lui D. Grama, calculează indicele de coeziune (C) specific fiecărui grup întocmind următorul tabel :

Grupurile de învățare dintr-o clasă	(N) Număr de elevi	R.p.p.	R.p.n.	Indice de coeziune : $C = \frac{\text{R.p.p.} - \text{R.p.n}}{N}$.
A	5	7	2	$C_A = (7-2)/5 = 1$
B	6	7	1	$C_B = (7-1)/6 = 1$
C	6	5	3	$C_C = (5-3)/6 = 0,3$
D	7	9	2	$C_D = (9-2)/7 = 1$
E	6	8	2	$C_E = (8-2)/6 = 1$

Se pune acum întrebarea : putem interpreta **comparativ** aceste valori ale indicilor de coeziune ? O întrebare firească, pe care și-o pune, în mod legitim, cel care a organizat asemenea grupuri de învățare în interiorul clasei, întrucît e de datoria lui să evalueze : în ce măsură elevii s-au integrat în ele ; ce schimburi de idei și sentimente au realizat ei (pozitiv-integrative sau negativ-disociative) ; care e gradul de „unificare a voințelor elevilor în direcția unor scopuri comune" [5] etc. Sau, ca să reluăm întrebarea de mai sus, dar oprindu-ne la numai două dintre grupuri : unde anume e coeziunea mai mare, în grupul D (care totalizează 7 elevi) sau în grupul A (care e compus din numai 5 elevi) ?

Desigur, s-ar putea obiecta : întrebarea e inutilă căci, de la prima vedere, apare clar că ambele grupuri au coeziuni de aceeași valoare ($C_A = C_D = 1$).

Totuși... să trecem dincolo de „prima vedere" și să reluăm analiza datelor din tabelul de mai sus : în timp ce reciprocitățile preferențiale negative rămîn constante în ambele grupuri (2 în grupul D și tot 2 în grupul A), reciprocitățile pozitive cresc în grupul D față de cele din grupul A de 1,27 ori, ceea ce înseamnă că, pentru a avea rezultate egale (adică indici de coeziune egali), ar trebui ca și la numitorul formulei lui D. Grama să avem aceeași creștere (adică grupul D să fie mai mare decît grupul A de 1,27 ori, ceea ce nu-i adevărat pentru că, în realitate, grupul D este mai mare decît grupul A de 1,40 ori).

Așadar, este necesară folosirea unui alt procedeu de calcul pentru indicele coeziunii psihosociale, procedeu capabil să înlesnească atît **compararea coeziunilor** existente în cadrul a mai multor grupuri mici de învățare constituite în interiorul claselor, cît și **observarea diferitelor trepte de coeziune** pe care se plasează respectivele grupuri în momentul investigației.

•

ÎN CONSECINȚĂ PROPUNEM PENTRU CALCULAREA indicelui coeziunii psihosociale o altă formulă prin care DENSITATEA EFECTIVĂ, REALĂ DE RECIPROCITĂȚI PREFERENȚIALE (Z), obținută prin despuierea testului sociometric în număr nelimitat de alegeri și de respingeri (și care se calculează : Z = R.p.p. — R.p.n.), **se raportează,** dar nu la numărul membrilor grupului (N), ci la DENSITATEA TEORETICĂ MAXIMĂ DE RECIPROCITĂȚI PREFERENȚIALE (Y), densitate obținută prin următorul calcul : $y = \frac{N(N-1)}{2}$ Astfel, indicele de coeziune, sub aspect matematic, va avea acum următoarea exprimare :

$$I.C. = \frac{\text{R.p.p.} - \text{R.p.n.}}{\frac{N(N-1)}{2}}$$

Reluînd datele, rezultate din despuierea testelor sociometrice privind cele cinci grupuri (date prezentate în tabelul an-

terior) şi aplicînd procedeul de calcul pe care l-am propus vom avea, de data aceasta, următorii indici de coeziune specifici fiecărui grup :

$$I.C._A = 7-2/[5(5-1)/2] = + 0,50$$

$$I.C._B = 7-1/[6(6-1)/2] = + 0,40$$

$$I.C._C = 5-3/[6(6-1)/2] = + 0,13$$

$$I.C._D = 9-2/[7(7-1)/2] = + 0,33$$

$$I.C._E = 8-2/[6(6-1)/2] = + 0,40$$

Considerăm că prin acest procedeu de calcul obţinem măsura reală a coeziunii, specifică pentru fiecare dintre grupurile date, grupuri care nu totdeauna cuprind în „volumul" lor un număr egal de membri. Aceasta pentru că valorile acestui indice exprimă măsura în care DENSITATEA REALĂ A RELAŢIILOR PREFERENŢIALE RECIPROCE acoperă sau nu DENSITATEA TEORETICĂ a acestor relaţii. În plus, întrucît valorile acestui indice (I.C.) merg de la +1 la —1 putem întocmi şi o BANDĂ DE VARIAŢIE a acestui indice **(Fig. 1),** bandă care este compusă din 9 trepte, fiecare treaptă avînd o anumită **semnificaţie psihosociologică** şi fiind cuprinsă între anumite valori ale indicelui, după cum urmează :

I — cînd I.C. = +1, atunci grupul dispune de **coeziune maximă ;**

II — cînd I.C. are valorile între +0,67 şi +0,99, înseamnă că în grup există o **coeziune foarte puternică ;**

+1	Coeziunea maximă	I	Grupuri coezive
+0,66	Coeziunea foarte puternică	II	
+0,33	Coeziunea puternică	III	
	Coeziune slabă	IV	
0	Instabilitate pref. max.sau, indiferenţă pref. maximă	V	
−0,33	Disociere slabă	VI	Grupuri disociative
−0,66	Disociere puternică	VII	
	Disociere foarte puternică	VIII	
−1	Disociere maximă	IX	

Fig. 1. Bandă de variaţie a indicelui de coeziune

III — cînd I.C. are valori între +0,34 şi +0,66, înseamnă că în grup există o **coeziune puternică ;**

IV — cînd I.C. are valori între +0,01 şi +0,33, atunci în grup există o **coeziune slabă ;**

V — cînd I.C. = 0 atunci avem una din aceste două situaţii :
a) **instabilitate preferenţială maximă,** cînd în grupul mic suma reciprocităţilor preferenţiale pozitive (R.p.p.) va fi egală cu suma reciprocităţilor preferenţiale negative (R.p.n.) ;
b) **indiferenţă preferenţială maximă,** cînd în grup nu se stabileşte, între membrii componenţi, nici o relaţie preferenţială reciprocă (nici pozitivă, nici negativă).

VI — cînd I.C. are valori între —0,01 şi —0,33 atunci în grup există o **disociare slabă ;**

VII — cînd I.C. are valori între —0,34 şi —0,66 atunci în grup există o **disociere puternică ;**

VIII — cînd I.C. are valori între —0,67 şi —0,99 atunci în grup există o **disociere foarte puternică ;**

IX — cînd I.C. = —1, atunci grupul atinge o **disociere maximă.**

*

După opinia noastră, această modalitate de calcul a indicelui de coeziune psihosocială, precum şi înscrierea valorii acestui indice pe banda de variaţie ne oferă, concomitent, pe lîngă **posibilitatea măsurării precise a acestui fenomen de grup** şi pe aceea a **comparării coeziunilor grupurilor mici de învăţare cu volume diferite** — operaţii extrem de necesare oricărui educator care, **după ce a organizat în interiorul clasei astfel de grupuri, trebuie să facă şi evaluarea unităţii afectiv-cognitive la care au ajuns acestea, unitate de care depinde, nu în ultimă instanţă şi succesul şcolar al clasei întregi.**

BIBLIOGRAFIE

1. AL. ROŞCA, G. MUNTEANU, I. RADU, I. STOIAN, B. ZÖRGO, Creativitate, modele, programare, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1967, p. 52; I. ORGHIDAN, Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1971; VICTOR ŢÎRCOVNICU, Pedagogia generală, Editura Facla, 1975, p. 259; ION T. RADU, Diferenţierea instruirii prin activitatea pe grupe, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1977.

2. J. L. MORENO, H. H. JENNINGS, Statistics of Social Configurations, în vol. The Sociometry Reader, The Free Press of Glencoe, Illinois, 1960, p. 19—52.

3. G. BASTIN, Les tehniques sociometriques, P.U.F., Paris, 1966, p. 153.

4. I. NICOLA, Microsociologia colectivului de elevi, E.D.P., Bucureşti, 1974, p. 199—206.

5. DINU GRAMA, Preferinţa interpersonală, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1974, p. 123.

6. GHEORGHE T. DUMITRESCU, Metode şi tehnici matematice în pedagogie, E.D.P., Bucureşti, 1969, p. 158——160.

ORIENTĂRI METODOLOGICE ÎN PREDAREA LITERATURII ROMÂNE VECHI ÎN LICEU

Prof. MARIUS POP
Liceul industrial, Mizil

Prin natura şi specificul său, obiectul limba şi literatura română educă în rîndul elevilor înălţătorul sentiment al dragostei faţă de patrie, faţă de permanenţele spirituale adînci şi durabile ale poporului român, dragostea faţă de muncă, curajul, demnitatea, sensibilitatea, fantezia, imaginaţia, dorinţa de a continua, prin propriile lor strădanii, strălucitele realizări ale înaintaşilor, angajarea nobilă şi entuziastă în măreaţa operă de edificare a României socialiste şi comuniste.

Sesizînd cu pătrundere acest lucru, în strălucita sa Expunere la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste, secretarul general al P.C.R., tovarăşul Nicolae Ceauşescu, sublinia: „Consider necesar să atrag atenţia asupra necesităţii de a se acorda mai multă grijă istoriei, literaturii, limbii române, acestea constituind un factor important pentru educarea socialistă a tinerei generaţii".

UN LOC IMPORTANT în cadrul programei pentru studiul literaturii române în licee îl ocupă literatura română veche. Studiile referitoare la cultura şi literatura română veche apărute în ultimul timp, datorate lui Al. Rosetti, Boris Cazacu, G. Ivaşcu, Al. Piru, Edgar Papu, G. G. Ursu, G. Mihăilă, Dan Zamfirescu, Gh. Bulgăr, V. Cîndrea, Corneliu Dima-Drăgan, Manuela Tănăsescu, Ştefan Giosu, Doina Curticăpeanu, Eugen Negrici, Petru Vaida, modifică, structural, întreaga viziune asupra fenomenului cultural românesc din sec. XVI—XVIII, asupra particularităţilor lui specifice, asupra încadrării acestuia în evoluţia fenomenului cultural european.

Aşa după cum au arătat studiile de specialitate, întreg secolul al XV-lea românesc este dominat în cultură de ideile religioase ale Reformei care vizau triumful limbii naţionale în biserică şi în cultură. Activitatea de tipograf şi de întemeietor al limbii române literare a diaconului Coresi trebuia văzută, în primul rînd, ca o necesitate imperioasă de afirmare a factorului intern (necesitatea tipăririi cărţilor de cult în limba naţională, a căror răspîndire avea să ducă la aşezarea bazelor limbii române literare), dar şi ca o influenţă a ideilor religioase ale Reformei. Lecţia despre activitatea diaconului Coresi se poate extinde cu succes, cu interesante consideraţii despre dezvoltarea tiparului la români în secolele XVI—XVIII. În acest caz, propunătorul poate utiliza un material didactic bogat şi variat (planşe color, hărţi, frontispicii, facsimile, viniete, ediţii bibliofile) şi poate da elevilor şi unele noţiuni de tehnică a tiparului (tiraj, format, incunabul, ediţii princeps, ediţie critică, ediţie de referinţă etc.) Lecţia poate constitui preambulul vizitei într-o tipografie modernă sau al vizitării unor unităţi muzeale dedicate culturii româneşti medievale (Muzeul tiparului şi cărţii vechi româneşti — Tîrgovişte, Muzeul din Şcheii Braşovului, Casa-muzeu Dosoftei din Iaşi, Muzeul Mănăstirii Neamţ, Muzeul Mănăstirii Antim — Bucureşti, Muzeul Mănăstirii Snagov, Muzeul de artă brîncovenească, Muzeul literaturii române — Bucureşti). Personal, într-o vizită făcută cu elevii anului I B, în primăvara anului şcolar 1976—1977, la Muzeul tiparului şi cărţii vechi româneşti din Tîrgovişte, am organizat acest tip de lecţie cu ajutorul muzeografului Gabriel Mihăilescu. Elevii au intuit „pe viu" materialul şi lecţia dedicată tipăriturilor coresiene, tra-

ducerilor religioase din secolele XVII—XVIII a fost însușită cu succes de către aceștia.

În discuțiile purtate la clasă am relevat faptul că istoriografia română din secolele XVII—XVIII reia, la un nivel superior, preocupările înaintașilor (Macarie, Eftimie, Azarie), cronicile de curte în limba slavonă ale acestora constituind atît punctul de plecare în informație, cît și prime modele pe care marii cronicari moldoveni le vor depăși prin apariția conștiinței efortului artistic, deci prin strădania de a da o expresie cît mai aleasă proprilor lor gînduri despre țară și popor. Dar cultura românească nu este o cultură exclusiv sincronică. Cercetări mai noi au relevat existența unui **protocronism românesc**, adică a tendinței de anticipare prin unele opere reprezentative ale literaturii medievale românești a unor curente literare și tendințe europene. În acest sens, prof. univ. dr. Edgar Papu arăta că scrierea **Învățăturile lui Neagoe Basarab** anticipează cu un secol tipul uman al artei baroce întîlnit la Balthasar Gracian, iar **Istoria ieroglifică** premerge prin numeroase elemente „evocarea naturii sălbatice, fiorul fantastic în sens modern, melanholia, decepția, pamfletul, grotescul, caricatura, explorarea resurselor muzicale ale limbajului, efectul cosmic, izolarea omului de geniu, estetica romantică" [1]. Literatura română medievală a secolelor XVII—XVIII anticipează într-un anumit sens estetica romantică.

Trebuie relevat faptul că dacă cea de-a doua jumătate a veacului al XVI-lea înseamnă triumful limbii române ca limbă oficială de cult, crearea bazelor limbii române literare, o nemaiîntîlnită înflorire a artelor, secolele XVII și XVIII vor afirma conștiința națională ca pe o realitate caracteristică Europei de răsărit și vor cunoaște apogeul prin scrierile umaniștilor români Grigore Ureche, Miron Costin, mitropolitul Dosoftei, Nicolae Milescu, Stolnicul Constantin Cantacuzino. Discuțiile cu elevii trebuie să le dea acestora o perspectivă sincronică și diacronică asupra fenomenului literar și aceasta se poate realiza prin redimensionarea materiei pe axe, avîndu-se în vedere dominanta estetică a operei, curentul literar, temele și motivele literare asemănătoare unei epoci sau mai multor epoci. Existența în literatura medievală a unui baroc românesc facilitează așezarea cîtorva opere **(Învățăturile lui Neagoe Basarab..., Istoria ieroglifică, Țiganiada)** sub același generic, structurile baroce ale literaturii române fiind cu mult mai ample.

Un rol important în studiul literaturii române în școală îl prezintă, așa după cum arăta conf. univ. dr. Al. Bojin, interdisciplinaritatea : „...în studierea limbii și literaturii române este necesară utilizarea unor multiple referințe în domeniile istoriei patriei, literaturii universale, literaturilor moderne, esteticii, filozofiei, psiholingvisticii, artelor, în genere, limbii și literaturii" [2]. În cadrul orelor de literatură română veche, studiul interdisciplinar urmărește să dea elevilor o vastă perspectivă asupra condițiilor social-istorice în care apare și se dezvoltă un fenomen literar, asupra filiațiilor lui cu celelalte manifestări ale culturii sau cu manifestările culturale pe plan european.

O PRIMĂ RELAȚIE CARE CLARIFICĂ unele aspecte legate de studiul literaturii române vechi în liceu este aceea cu **istoria.** Sînt necesare în permanență frecvente raportări la epocile de înflorire a vieții social-politice, economice, culturale, în timpul domniilor lui Neagoe Basarab, Ștefan cel Mare, Constantin Brîncoveanu. Întreaga evoluție a literaturii române nu poate fi despărțită de cursul evenimentelor istoriei. Istoriografia slavă (sec. XVI), scrierile cronicarilor munteni și moldoveni din secolele XVII și XVIII reconstituie frămîntatele epoci ale unui trecut glorios, iar două din capodoperele literaturii feudale românești, **Învățăturile lui Neagoe Basarab...** și **Istoria ieroglifică** realizează un vast tablou social-politic, filozofic, juridic și moral al epocilor în care apar. La aceeași relație poate recurge propunătorul cînd discută la clasă teme ca „Portretul lui Lăpușneanu în cronica lui Ureche și în nuvela lui Negruzzi", „Ștefan cel Mare erou literar" etc.

Deosebit de utilă pentru aprofundarea materialului discutat la clasă este interrelaționarea literatură-folclor. Aproape că nu există moment al literaturii române vechi care să nu fie marcat în latura durabilă a existenței sale de creația populară. **Învățăturile lui Neagoe Basarab..., Cazania** lui Varlaam, psalmii versificați ai lui Dosoftei, cronicile lui Ureche și Neculce sînt străbătute de farmecul viu al filonului folcloric. Mai mult decît atît, o operă de arhitectură barocă și cea mai realizată din punct de vedere literar a evului feudal românesc ca **Istoria ieroglifică** își trage seva din izvoarele nesecate ale oralității folclorice. Elevii trebuie să înțeleagă faptul că funcția proverbelor din **Istoria ieroglifică** stă în intenția autorului de a crea un ritm viu și antrenant povestirii, de a nuanța întîmplările dramatice prin care trece destinul țării, și al lui, ca personaj, de a impune acțiunii un anume dinamism, o anume tensiune lăuntrică, în măsură nu numai să instruiască cititorul, ci să-i și creeze un bogat cîmp de trăiri afective. Prin utilizarea cumulului de proverbe Cantemir anticipează oralitatea scrierilor lui Creangă și Anton Pann.

1. Revista „Secolul XX" nr. 5—6, pag. 9.

2. AL. BOJIN, Studii de metodică a limbii și literaturii române, E.D P., București, 1974, p. 22.

În cadrul temelor de recapitulare la clasă se pot dezbate aspecte ca : „Folclorul în literatura română medievală", „Dosoftei poet popular", „Neculce și virtuțile narațiunii folclorice", iar la cercul de literatură română veche aspecte ca : „Idealul moral în învățăturile lui Neagoe Basarab", „Proverbe și zicători în scrierile cronicarilor", „Folclorul obiceiurilor în Descriptio Moldaviae" etc.

Propunătorul poate stabili, de asemenea, relații utile cu **stilistica** sau cu **lingvistica structurală,** în cazul analizei literare de tip structuralist, cu **psihologia** și **morala (Învățăturile lui Neagoe Basarab,** cronicile lui Miron Costin și Ion Neculce, **Istoria ieroglifică),** cu **istoria artei** (monumentele arhitecturii feudale românești din secolul al XVI-lea, miniatura religioasă și iconografia feudală veche românească, barocul românesc și stilul brîncovenesc etc.), cu arta **teatrului.**

SEMNIFICATIV ÎN ACEST SENS este scenariul **Să nu dăm locul !,** cuprinzînd scene din istoria țărilor românești, prelucrate și dramatizate după cronicile lui Miron Costin, Ion Neculce, Radu Popescu și scrierile lui Dosoftei de Al. Andriescu, publicat în „Convorbiri literare" (Iași, nr. 3/4, martie/aprilie 1976, p. 7—8), scenariu **Istoria ieroglifică** de Valeriu Sîrbu, prezentat în premieră radiofonică la 26 octombrie 1973. Nu mai puțin lipsit de interes este spectacolul cu **Istoria ieroglifică,** dramatizare în două părți de Cătălina Buzoianu și Mircea Filip, prezentat în premieră pe scena Teatrului Național din Iași la 4.XI.1973.

Deși sînt mai mult filme de „capă și spadă", peliculele **Cantemir** și **Mușchetarul român,** filele reconstituirii cinematografice ale epocii, realizate în regia lui Gh. Vitanidis, după scenariul lui Mihnea Gheorghiu, pot oferi elevilor un bogat cîmp relațional, dîndu-li-se prilejul, în cadrul dezbaterilor pe marginea lor, de a-și spune deschis părerea despre scenariu, interpreți, tehnica imaginii etc.

Materia fiind dificilă prin specificul ei (operele sînt redactate într-un stadiu arhaic de limbă), unele neapărînd în ediții repovestite sau de popularizare, ea presupune un efort deosebit din partea profesorului de a-i obișnui pe elevi să descopere singuri frumusețile textului literar. Elevii n-au timpul necesar și, chiar avîndu-l, nu vor citi în întregime opera cutărui sau cutărui cronicar. Profesorul trebuie să le recomande, în acest caz, cele mai interesante texte și mai realizate din punct de vedere literar. Din letopisețul lui Ureche li se poate recomanda, spre pildă, Episodul pribegiei lui Petru Rareș în munți și în Ardeal, Episodul bătăliei de la Cahul, Episoadele consacrate domniei lui Alexandru Lăpușneanu ; din cronica lui Miron Costin elevii pot citi și vor citi cu interes povestirile din ciclul ispășirii : Domnia lui Gașpar Vodă, Domnia lui Simion Movilă, ori povestirile pe tema **fortuna labilis :** Complotul lui Gheorghe Ștefan, Răscoala lui Bogdan Hmelnițki ; din opera lui I. Neculce li se poate recomanda în mod deosebit capitolul al XIX-lea din letopiseț intitulat Domnia lui Dumitrașco Cantemir Voevod.

Textele recomandate trebuie să se încadreze prevederilor programei, urmărindu-se, în primul rînd, **dezvoltarea interesului și a pasiunii pentru lectură și educația elevilor moral-patriotică și cetățenească.**

Răspunzînd la o anchetă a revistei „Ateneu", inițiată cu cîțiva ani în urmă, pe tema „Literatura română veche", prof. Vîrgil Cândea arăta că : „Pentru a face accesibil un text vechi românesc trebuie să introduci pe cititor în lumea care a creat și căreia îi era adresat inițial acest text. Dar această introducere se face prin evocări istorice, prin multe ilustrații, prin ediții atrăgătoare, prin reconstituiri radiofonice sau televizate". Apreciem ca fiind la fel de necesare și de actuale opiniile prof. Virgil Cândea, ca în vremea în care au fost formulate.

Trebuie să precizăm faptul că la nici o epocă a istoriei literaturii române nu se simte mai mult nevoia unei prezentări cît mai adecvate, printr-o complexitate de mijloace, a fenomenului literar, ca la literatura română veche.

ÎN CONCLUZIE, programa și manualul școlar reprezintă niște instrumente utile în activitatea profesorului de literatura română, dar orele de curs nu-și pot dovedi viabilitatea fără aportul hotărîtor al omului de la catedră, care trebuie să recurgă la numeroase alte metode auxiliare de lucru (material didactic adecvat și selectat cu grijă, utilizarea, alături de metodele tradiționale, și a unor metode active, aparținînd didacticii moderne, studiul interdisciplinar, excursii cu caracter literar și documentar, lecția tip-cabinet, lecția tip-muzeu, întîlniri cu specialiști în literatura română veche, activități de cenaclu). Măiestria pedagogică, **vibrația sufletească intensă** a educatorului în fiecare oră de curs, tactul, răbdarea, arta de a conduce lecția, solicitînd în permanență interesele de cunoaștere ale elevilor, nu pot fi suplinite de nici un alt mijloc sau rețetă pedagogică.

Orele de literatură română veche, disciplină de actualitate stringentă, prin esența și scopurile ei instructiv-educative constituie un important mijloc de formare și de educare comunistă a tinerei generații.

ÎN SPRIJINUL CONSOLIDĂRII CUNOȘTINȚELOR DE LIMBA ROMÂNĂ ALE ELEVILOR DE LA CLASELE CU LIMBA DE PREDARE MAGHIARĂ

Prof. EVA MATLAC
Școala generală nr. 1, Timișoara

Cunoașterea limbii române de către elevii de la clasele cu limba de predare maghiară este o condiție sine qua non pentru a se putea integra pe deplin în mediul social-cultural-spiritual al poporului român, contribuind astfel la cimentarea prieteniei. De aceea, găsirea unor modalități de creștere a eficienței însușirii limbii române se impune ca un obiectiv major. Predarea cunoștințelor de limba română elevilor maghiari nu poate fi identificată cu studiul limbilor străine (limba română nefiind o limbă străină ca franceza, engleza etc.) ale căror cerințe și scopuri sînt cu totul diferite, dar nu se poate confunda nici cu predarea limbii române ca limba maternă, deoarece gradul de cunoaștere a limbii și mecanismele gîndirii care stau la baza însușirii ei sînt diferite.

Elementul fundamental al vorbirii fiind cuvîntul, se acordă o deosebită importanță îmbogățirii continue a vocabularului. Bagajul de cuvinte însușit îi va ajuta pe elevi să folosească limba română ca mijloc de comunicare, să aleagă cu discernămînt cuvîntul potrivit într-o situație dată, să-l integreze contextului.

Îmbogățirea fondului lexical al elevilor, tehnica și metodica acestei activități se întemeiază pe o didactică funcțională. Aplicînd creator procedeele folosite pentru însușirea limbilor străine și a limbii române ca limbă maternă, ținînd cont în permanență de materialul uman cu care se lucrează, ele primesc un sens nou, eficiența lor crește, dobîndesc noi valențe.

Pornind de la clasicul dicton latinesc „Repetitia est mater studiorum", o primă cerință în vederea consolidării unui cuvînt însuși o constituie **reluarea** lui în texte literare la intervale diferite. Acest deziderat se realizează doar în parte prin lecturile cuprinse în manualele de limbă română pentru clasele V—VIII cu limba de predare maghiară. Astfel, de exemplu, cuvîntul „poreclă" îl întîlnim pentru prima dată în clasa a V-a, la lecția „Caporal la 9 ani" de Aurel Petri (poreclă,— le, f.: nume dat în glumă, în bătaie de joc), apoi în clasa a VI-a la poezia „Peneș Curcanul" de V. Alecsandri cu explicația „nume dat unei persoane după o trăsătură caracteristică". În clasa a VIII-a, citind nuvela „Franzeluța" de Eugen Barbu, elevii deja știu să explice titlul cu ajutorul cuvîntului „poreclă". Expresia „vrînd-nevrînd" apare în clasa a V-a, în poezia „Iarna pe uliță" de G. Coșbuc și în clasa a VII-a în lectura „Mihai și călăul" de N. Bălcescu; cuvîntul m i r i ș t e e întîlnit pentru prima dată în clasa a VI-a, la lecția „Puiul" de Brătescu-Voinești, apoi în clasa a VII-a, la poezia populară „În lunca Potopului".

O parte însemnată a lexicului însușit se diferențiază, se nuanțează treptat, apărînd **în diferite relații semantice.** În clasa a VI-a, la poezia „Cîntec sfînt", s-a explicat cuvîntul v i e r s cu sensul de g l a s; în clasa a VI-a apare în poezia populară „Doina" cu sensul de m e l o d i e.

Numeroase cuvinte din cele explicate nu mai apar în textele literare studiate de către elevi. Profesorului îi revine sarcina de a găsi posibilități în vederea **consolidării lexicului dobîndit,** integrării lui în vocabularul activ al copilului.

Ori de cîte ori apare antonimul sau sinonimul unui cuvînt odată explicat, reamintindu-l, trebuie insistat asupra lui. Un bun exercițiu pentru folosirea noilor cunoștințe de vocabular îl constituie **integrarea** acestora în comunicarea propriilor idei și sentimente. Astfel, pe baza unor cuvinte date, de exemplu, cele însușite la lecția „Porțile de fier" de Al. Vlahuță (clasa a VII-a), li se cere elevilor să alcătuiească o compunere cu titlul „Furtuna" sau „Cu vaporul pe Dunăre".

Profesorul creează situații prin care asigură **transferul cuvintelor** învățate la o împrejurare nouă. Pe marginea lecției „La librărie" (clasa a V-a) li se poate cere elevilor să arate ce pot cumpăra la o librărie. Se pot purta dialoguri pe teme referitoare la viața cotidiană, pornind de la anumite lecturi care slujesc drept pretext de conversație pe o anumită temă. Elevii pot fi puși în situații de a emite diverse tipuri de mesaje.

Reactualizarea unui cuvînt se realizează prin variate tipuri de exerciţii lexicale care-l obligă pe elev la operaţii de selectare, de adaptare din materialul nou şi din cel cunoscut. Orele de recapitulare a vocabularului (incluse în programa claselor a V-a şi a VI-a) oferă largi posibilităţi creativităţii în aplicarea acestora, de exemplu, operaţia inversă explicării cuvintelor. Se indică explicaţia şi elevul trebuie să găsească cuvîntul. De exemplu : Găseşte un singur termen pentru a denumi persoana care însoţeşte pe cineva spre a-i arăta drumul şi a-i da explicaţiile necesare (ghid).

Se pot formula **teste cu itemuri scurte.** La întrebare se indică mai multe răspunsuri probabile, iar elevul trebuie să se oprească numai la cel corect. (E procedeul pe care-l utilizează învăţămîntul programat cu răspunsuri la alegere). Acestea trebuie să fie asemănătoare, pentru ca activitatea gîndirii elevilor să devină mai intensă în vederea distincţiilor. De exemplu :

Ce înseamnă panoramă? (loc, ţinut, meleag, privelişte).

Gruparea termenilor în serii lexicale se bucură de interes din partea elevilor : Găsiţi cît mai multe sinonime : substantivului drapel (flamură, steag, pavilion) ; verbului a păzi (a străjui, a veghea) ; adverbului în special (mai ales, îndeosebi).

Gruparea cuvintelor scoate în evidenţă faptul că elevii fac confuzii de sens, înţelesul numeroaselor cuvinte nu e cunoscut cu exactitate. Exemple sînt multiple : „Firea regiunii mele e variată" (natura). „Lumina voinică îmi luminează calea" (puternică). „Fierul este grav".

Cuvintele care au trecut greşit în inventarul lexical al elevilor sînt neutilizabile, dobîndesc valoare numai atunci cînd sensul e însuşit corect, ceea ce se realizează în etapa explicării cuvintelor, dar se poate clarifica şi în etapa fixării vocabularului.

Un alt tip de exerciţiu exploatează posibilităţile diferite ale **substituirii cuvintelor şi expresiilor,** de exemplu : înlocuirea unor cuvinte subliniate cu sinonimele lor din poezia „Călin" (File din poveste) de M. Eminescu (clasa a VII-a). Prin acest procedeu elevii vor putea constata valoarea stilistică, expresivă, a cuvîntului ales de poet. Profesorul poate întocmi anumite texte legate de o lectură literară formulate cu termeni înlocuibili de exemplu :

Cînd puii şi-au părăsit mama, s-au liniştit imediat. Prepeliţa voia să-l înşele pe cîine, iar vînătorul intenţiona s-o atragă în cursă. Prepeliţa a reuşit să se salveze, iar vînătorul a pierdut ocazia.

Se poate proceda în două feluri, în funcţie de nivelul clasei. Fie că se dă doar textul cu sublinierea cuvintelor care se cer înlocuite, fie că se dă şi lista sinonimelor cu care pot fi substituite, rămînînd în sarcina elevilor selectarea şi potrivirea lor. Lista sinonimelor cu care pot fi înlocuite cuvintele subliniate : a vedea, a se astîmpăra, a amăgi, a momi, prilej, a se dezmetici, a se potoli.

Înlocuirea cuvintelor dintr-un text se poate face fie cu cerinţa să nu li se modifice nota afectivă, fie cu cerinţa să li se schimbe şi atunci să explice modificarea produsă (nota afectivă, pitorescul etc.). În situaţia în care cuvîntul înlocuit nu schimbă înţelesul textului, vor opera cu sinonime care nu prezintă neapărat deosebiri semantice (primejdios — periculos ; greşeală — eroare), în al doilea caz dat (codru — pădure — dumbravă) se impune utilizarea corectă a cuvintelor cu înţeles sinonim şi totuşi diferenţiat.

Exerciţiile cu sinonime sînt valoroase, deoarece elevii de alte naţionalităţi au tendinţa de a se mulţumi cu utilizarea unui număr mic de cuvinte din tezaurul bogat al sinonimelor ; ei sînt înclinaţi, de asemenea, să întrebuinţeze în locul termenilor noi, întîlniţi în textele literare, sinonimele mai cunoscute ale acestora. Astfel la lecţia „Păcală avocat", povestind conţinutul, elevii au folosit termenii cîrciumă, cîrciumar în loc de han, hangiu. Deşi cîrciumă după „Dicţionarul limbii române moderne" e de origine slavă, e evident că şi în cazul acesta, probabil, se manifestă o influenţă a limbii materne, întrucît cuvîntul există şi în limba maghiară (kocsma), tot de origine slavă. Cu măsură, se poate aplica şi **metoda comparativă** în însuşirea sinonimelor : scînteiează — szikrázik, străluceşte — ragyog.

În vederea folosirii unui număr cît mai mare de cuvinte din seriile sinonimice, li se poate cere elevilor prezentarea unui dialog, de pildă, cu o pasăre călătoare (sau cu ploaia, vîntul, codrul, fulgul de zăpadă etc.), evitînd verbul a spune. Copiii vor fi puşi în situaţia de a se servi de variante pentru prevenirea unor repetiţii supărătoare.

De la exerciţii de **selectare, grupare, înlocuire se trece la formulări de propoziţii** cu fiecare din cuvintele grupate pe baza sensului : pricină (cauză, motiv, prilej, ocazie").

Se va atrage atenţia că există unele restricţii de îmbinare sintagmatică, de exemplu : Am cumpărat un lucru de ocazie şi nu de prilej.

Procedeele şi metodele pentru fixarea şi consolidarea vocabularului sînt numeroase. Am prezentat doar un mănunchi de posibilităţi aplicate în orele de lectură literară la clasele V—VIII cu limba de predare maghiară care au trezit interesul elevilor şi au asigurat participarea lor activă.

SPORIREA EFICIENȚEI LECȚIILOR DE PSIHOLOGIE

TITUS ȘUTEU lector I.C.P.P.D., Filiala Cluj-Napoca
FLORICA TRIFU Liceul sanitar Cluj-Napoca

Studierea psihologiei oferă un prilej în plus de mobilizare a adolescenților în autocunoaștere și în autorealizare. Fără să minimalizăm importanța unor preocupări anterioare* intenționăm să reluăm de pe pozițiile constatărilor stabilite în urma unei anchete întreprinse în rîndul elevilor și al profesorilor de psihologie. Pe bază de chestionar au fost anchetați în 1977 un număr de 2552 de elevi care studiau psihologia în 30 de licee din 19 localități ale țării precum și 31 de profesori de psihologie cu experiență și cu rezultate remarcabile.**

Scopul acestei inițiative a fost de a culege informații în legătură cu problemele pe care le ridică studierea psihologiei în școală, așa încît, pe baza sugestiilor oferite, să se găsească unele soluții de activizare a elevilor la lecții și de sporire a eficienței formative. În condițiile școlii noi, participarea elevilor în mod activ și permanent la dobîndirea de cunoștințe, priceperi și deprindri și la autoformarea personalității este o cerință stringentă, iar profesorii de pedagogie-psihogolie trebuie să se situeze în rîndurile cadrelor didactice militante pentru promovarea noului, pentru sporirea randamentului muncii școlare.

CA PUNCT DE PLECARE în studierea acestui aspect al activității instructiv-educative reținem datele obținute prin prelucrarea răspunsurilor elevilor ***.

La întrebarea „Care credeți că este rolul studierii psihologiei în școală ?", ierarhizarea răspunsurilor după frecvența lor a primit o astfel de înfățișare :

are un rol formativ — 1688; ajută în cunoașterea omului — 694; dă posibilitate cunoașterii psihicului — 616; înlesnește autocunoașterea — 599; îmbogățește cunoștințele — 589; ajută să cunoaștem copiii — 493; contribuie la lărgirea orizontului cultural-științific — 395; permite formarea concepției științifice despre lume — 174; este în folosul pregătirii pentru profesiune — 117; ajută la înțelegerea celorlalte științe — 2; e mai important ca orice alt obiect — 2; e la fel de important ca celelalte științe — 1; nu are prea mare rol — 1; nu-i găsesc rostul — 1; nu știu — 1.

Prin urmare, elevii își dau seama, cu mici excepții, de rostul studierii psihologiei. Unii formulează răspunsuri care inmănunchează avantajele multiple oferite de psihologie.

Întrebarea „Care procedee folosite la lecțiile de psihologie v-au stîrnit mai mult interesul pentru conținutul acestor lecții ?" a scos în evidență preferințele elevilor după cum urmează :

aplicațiile practice — 1042; exemplificările — 870; colaborarea cu elevul pe tot timpul lecției — 517; dezbaterile organizate — 349; explicarea clară a lecțiilor de către profesor — 332; desprinderea de manual pe bază de alte surse — 254; învățarea prin descoperire — 186; legătura cu celelalte obiecte de studiu — 182; nu place nici unul din procedee — 158; folosirea planșelor — 100; folosirea schemelor — 55; utilizarea referatelor făcute de elevi — 53; întrebuințarea testelor — 50; folosirea diafilmului și filmului — 35; munca cu manualul — 31; expunerea profesorului — 31. Într-o frecvență mai mică au mai fost preferate: lecții legate de realitatea umană; instruirea programată; compararea dintre procesele psihice; solicitarea autocaracterizărilor; folosirea caracterizării; pasiunea, dăruirea profesorului; îmbinarea muncii independente cu dialogul; soluționarea în grup; fișele de control; efectuarea de conspecte în prealabil acasă; lecțiile fără note; care să permită învățarea lecției în clasă; care prezintă noutăți; sub formă de concurs (întrebări-răspunsuri); presărate cu curiozități psihologice; care permit momente de recreare etc.

Reținem de aici atracția pe care o prezintă studiu pe viu a fenomenului psihologic, aplicațiile practice situîndu-se detașat ca cele mai preferate de elevi. Observăm că în principiu sînt preferate tehnicile de lucru bazate pe participarea activă, directă a elevilor la dezbaterea problemelor ridicate de psihologie, în cadrul unor lecții variate și interesante.

Dificultățile întîmpinate de elevi se desprind din răspunsurile lor la întrebarea „Ce greutăți întîmpinați în studierea psihologiei ?" :

dificultăți în înțelegerea termenilor — 644; în înțelegerea lecțiilor — 493; lipsa stăpînirii unui vocabular psihologic — 474; depășirea capacității elevilor — 410; cauzate de lipsurile manualelor — 405; greutăți de memorare — 354; greutăți numai în faza inițială de studiu — 268; foarte

* Vezi: **V. ATANASIU**, „**Predarea psihologiei în liceu**", „Revista de pedagogie", nr. 6/1969; **V. DINESCU** „**Crearea unor situații cu caracter de problemă în predarea psihologiei**", în vol. „Didactica și educația", Craiova, 1969; **V. TEODORU**, „**Contribuția studierii psihologiei la autocunoașterea și autoeducația tineretului școlar**", în vol. „Valori formative ale instruirii", Ed. didactică și pedagogică, București, 1971.

** Abrud, Alba Iulia, Arad, Baia Mare, Bistrița, Cluj-Napoca, Dej, Făgăraș, Năsăud, Oradea, Prundu Bîrgăului, Satu Mare, Sebeș, Sibiu, Sighet, Tîrgu Mureș, Tîrnăveni, Turda și Zalău.

*** În prelucrarea materialului și-au dat concursul și lectorii univ. **SOFIA NEMEȘ** și **DUMITRU OZUNU** de la I.C.P.P.D. Filiala Cluj-Napoca.

multe greutăți (neprecizate) — 134; cauzate de limbajul prea elevat al profesorului — 111; lipsa de timp pentru studiu — 68; lipsa cunoștințelor de anatomie — 32; din cauza explicațiilor neclare — 30; necunoașterea termenilor filozofici — 9; nefolosirea și a altor surse informaționale în afara manualului — 7.

Într-o frecvență mai mică, greutățile au fost axate și pe următoarele: din cauza specificului psihologiei; incapacității operării cu cunoștințele; ținerii unor lecții plictisitoare; lipsei materialului didactic; manifestării neatenției la lecții; nepregătirii elevului; neobișnuinței cu munca independentă; învățării în salturi; intimidării la lecții; lipsei de concentrare în învățare; învățării haotice; asistării la lecții obositoare; participării fără interes la lecții; lecțiilor numai „povestite"; lecțiilor foarte „uscate"; lecțiilor stass; frecvenței scăzute a elevilor; a notițelor sumare ș.a.

Pe prim plan sînt situate deci cele referitoare la înțelegerea anumitor termeni și a lecțiilor în ansamblul lor. Neînțelegerea o leagă elevii fie de modul de desfășurare a lecției, fie de unele dificultăți create de manuale.

PROPUNERILE PE CARE LE FAC

ELEVII pentru asigurarea unui randament sporit al lecțiilor de psihologie sînt axate, în majoritatea cazurilor, pe remedierea greutăților semnalate de ei. Frecvența preferințelor exprimate prin răspunsurile la întrebarea „Ce propuneți pentru ca lecțiile de psihologie să devină mai atractive?" se prezintă astfel:

aplicații practice — 1036; exemple mai multe și clare — 942; îmbunătățirea manualelor — 917; folosirea de mijloace audio-vizuale — 516; legătura permanentă profesor-elev — 428; bibliografie folosită la lecții — 215; mărirea numărului de ore pentru predarea psihologiei — 180; bibliografie recomandată elevilor — 119; lecții pe viu (la grădiniță, școli de aplicație, aducerea unor subiecți în clasă etc. — 116; mai mult material didactic — 107; folosirea testelor — 56; utilizarea unor termeni accesibili — 54; necesitatea unui glosar pentru termenii neînțeleși — 51; explicații mai clare la lecții — 49; folosirea schemelor — 26; oferirea de modele de caracterizare — 17; discutarea unor probleme de psihologie pedagogică — 10; găsirea unor forme de relaxare la lecții — 7; studierea psihologiei într-un singur trimestru într-un număr mai mare de ore pe săptămînă — 6.

Au mai fost formulate propuneri ca:

utilizarea fișelor cu întrebări; abordarea de probleme legate de viitorul profesional; pregătirea prealabilă a lecției acasă de către elev; accent pe dezvoltarea proceselor psihice; muncă mai intensă cu manualul; exerciții practice după fiecare capitol; accent pe soluționarea în grup; insistență asupra noului; îmbinarea învățării cu cercetarea; neexistența fricii de notă; mai mult apel la autocunoaștere; lecții mai interesante; întîlniri cu psihologi la unele lecții; accent pe studiul individual; tratarea diferențiată la lecție; identitate manual-programă etc.

Analizînd aceste preferințe exprimate de elevi ne dăm seama că, indiferent de frecvența lor, ele invită pe profesorul de psihologie la meditație și la acțiune de îmbinare corespunzătoare a unor metode și procedeee variate, susținute de utilizarea mijloacelor didactice în complexitatea lor, fără să uite că elevul trebuie să se desfășoare în mod deosebit la lecție, în colaborare cu profesorul, sub îndrumarea, stimularea și controlul acestuia.

Din antrenarea celor 31 de profesori de psihologie la discutarea unor probleme axate pe creșterea eficienței lecțiilor printr-o participare activă a elevilor, s-au desprins unele sugestii izvorîte din practica muncii la clasă. Ne mulțumim doar cu enumerarea acestora, urmînd ca legarea de conținutul psihologic de studiu și de realitatea socială și individuală a componenților clasei școlare să fie realizată în mod specific.

SUGESTIILE MARCATE DE PROFESORII ANCHETAȚI

sînt următoarele: părți din lecții neexplicate și lăsate pentru muncă independentă elevilor (acasă sau în clasă); discuții pe marginea schemelor, planșelor, ilustrațiilor etc.; solicitarea elevilor la citirea în prealabil a lecției acasă înainte de studierea ei în clasă; citirea individuală a lecției în întregime în clasă sau un fragment; explicarea în termeni mai accesibili și corelarea cu prezentarea din manual; scoaterea ideilor principale în clasă; completarea cu bibliografie; utilizarea de exemple din viața elevilor; folosirea frecventă a conversației; organizarea unor experimente la lecții; crearea unor situații conflictuale; antrenarea elevilor în comunicări reciproce; autocaracterizarea; aplicarea de teste; suplinirea unor lipsuri ale manualelor și valorificarea la maximum a calităților acestora ș.a.

Schițînd inițiativele din cadrul lecțiilor de psihologie gustate cu plăcere de elevi reținem următoarele:

a) **Experimentele întreprinse** (în explicarea iluziilor, în stabilirea pragurilor senzoriale, în îmbinarea culorilor, în perceperea formei, în diferențierea senzațiilor, în indentificarea emoțiilor pe baza expresivității feței etc.)

b) **Legarea studierii psihologiei de identificarea manifestărilor psihice în condiții obiective și subiective** (observarea unui obiect și solicitarea stabilirii proceselor psihice care intră în acțiune, exercițiile de identificare a tipului temperamental, exercițiile de autocunoaștere și de apreciere a colegilor, folosirea de imagini cu oameni reacționînd diferit la același stimul, apelarea la capacitatea de reprezentare a elevilor legată de evenimente petrecute de ei în trecut, descrierea unui fenomen de către profesor sau elev cu solicitarea ca elevii clasei să îl denumească, efectuarea de compuneri bazate pe imaginația reproductivă sau/și creatoare, exemplificarea pe viu a unor fenomene psihologice din colectivitatea socială ș.a.)

c) **Utilizarea unor mijloace didactice adecvate** (folosirea diapozitivelor, a diafilmului, a filmului, a testelor, a atlasului de psihologie, a albumelor psihologice, a sugestiilor experimentale oferite de manuale, a altor cărți cu sugestii experimen-

tale, a analizei unor stări psihologice legate de acțiuni literare sau de personaje, a psihologiei distractive, a materialelor variate pe care le oferă un cabinet ori un laborator de psihologie și ținerea unora dintre lecții într-un asemenea cadru etc.)

Din analiza părerilor reiese că acele lecții sînt acceptate care se bazează pe asigurarea unor condiții optime de participare a elevilor la analiza fenomenelor psihologice în complexitatea lor. Interesul pentru trăirile interioare este, de fapt, o caracteristică a adolescenței. Elevii mari pot fi cu ușurință antrenați în analiza fenomenelor psihice. Pe bună dreptate se afirmă că „apelul la activitatea elevilor constituie cerința esențială a educației contemporane"[1]. Lecția de psihologie poate și trebuie să satisfacă această cerință. Specificul acestui obiect de învățămînt înlesnește procesul învățării, oferindu-i posibilități largi de realizare prin cercetare, prin descoperire. Dacă acceptăm ideea „că orice copil normal dezvoltat din punct de vedere intelectual simte un îndemn lăuntric de căutare și de cercetare independentă"[2], la vîrsta adolescenței acest fenomen este și mai evident. Psihologia concomitent înlesnește cercetarea și autocercetarea, care să contribuie la autodezvoltare. Aici intervine însă rolul profesorului de a asigura la clasă condițiile unei colaborări cu elevii și între elevi, care să faciliteze dobîndirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi prin efort propriu, participînd la autoformarea personalității în ansamblul ei. Profesorul trebuie să fie în aceste condiții un inovator, în sensul găsirii unor forme de lucru care să asigure accentuarea caracterului formativ al învățătorului. „Inovația în materie de educație trebuie să urmeze drumul după schema cercetare-dezvoltare"[3]. Or, acest drum este parcurs numai în condițiile în care procesul învățării include în sfera sa și autodezvoltarea, autopregătirea pentru viață, sub îndrumarea competentă a profesorului. Nu există obiect de învățămînt care să favorizeze în mai mare grad decît psihologia invitarea elevilor la autoreflecție, la autorealizare. Credem că în această direcție este bine să fie îndreptată atenția profesorilor și elevilor în studierea psihologiei.

PROFESORII invitați să răspundă la ancheta noastră, în unanimitate, și-au manifestat dorința **elaborării unei metodici a studierii psihologiei.** În cadrul acesteia s-ar putea cuprinde sugestii valoroase privind formele de asigurare a unei participări active a elevilor la lecțiile de psihologie. Așa, de exemplu, în studierea senzațiilor profesorul poate primi sugestia solicitării elevilor să identifice organele de simț care sînt activizate prin acțiunea unui stimulent extern. Împreună cu elevii poate stabili căile de realizare a impresiilor legate de acționarea unui anumit stimul, identificînd astfel și analizatorul respectiv. Se pot crea situații-probleme privitoare la diferitele categorii de senzații. Astfel, în cazul senzațiilor vizuale li se solicită să arate culorile cromatice și acromatice și să le motiveze. Aspectul formării culorilor complementare poate fi problematizat prin prezentarea amestecului cromatic optic și a celui chimic, cerîndu-li-se să precizeze în care caz avem culori complementare și de ce. Aplicațiile practice de stabilire și de sesizare a însușirilor unui sunet, precum și situațiile-probleme în care sînt solicitați să diferențieze felurile senzațiilor cutanate îi interesează și îi dinamizează pe elevi. Exercițiile în care elevii sînt puși să localizeze porțiunea de recepționare a stimulilor gustativi la nivelul limbii în funcție de cele patru gusturi fundamentale și demonstrațiile privind reliefarea gradului în care ne putem da seama de senzațiile noastre kinestezice și de echilibru asigură o participare activă a celor care studiază psihologia. Căile de dezvoltare a sensibilității se desprind concomitent cu efectuarea unor astfel de exerciții.

Ne-am oprit doar asupra celui mai simplu proces cognitiv, însă fiecărui proces psihic îi sînt proprii astfel de posibilități de verificare pe viu a manifestărilor specifice. Un studiu metodic amplu ar veni în sprijinul oferirii de sugestii profesorului în această direcție.

Astfel de ocazii de activizare optimă a elevilor la lecții nu trebuie scăpate nici cînd este vorba de verificarea sintetică a calității învățării la psihologie. Așa, de pildă, în verificarea cunoștințelor privitoare la procesele intelectuale în totalitatea lor, sub formă de recapitulare, se poate pleca și de la o problemă de perspicacitate, care să pună în valoare tocmai procesele cognitive ale elevilor înșiși. Prin analiza problemei se poate stabili măsura în care fiecare dintre procesele de cunoaștere au intrat în competiție prin rezolvare, stabilindu-se variabilele psihice vizate și determinînd pe elevi să discute principalele aspecte ale fenomenelor puse în dezbatere. Totodată le permite acestora să-și dea mai bine seama de natura caracteristicilor intelectuale proprii, ceea ce îi va ajuta în acțiunile autoeducative viitoare.

Opinăm pentru valorificarea din plin a posibilităților formative pe care ni le oferă studierea psihologiei, avînd un efect favorabil chiar și în **educarea educatorilor.**

1. E. CONSTANTINESCU, V. FILIPESCU și E. CSENGERI. **Metodele de învățămînt în sprijinul realizării noilor obiective ale școlii**, în vol. „Analiza procesului de învățămînt", Ed. didactică și pedagogică, București, 1977, p. 94.
2. E. FRIES și R. ROSENBERGER. **Învățămîntul prin cercetare**, Ed. didactică și pedagogică, București, 1973, p. 21.
3. J. THOMAS. **Marile probleme ale educației în lume**, Ed. didactică și pedagogică, București, 1977, p. 103.

ADAPTAREA COPIILOR DE 6-9 ANI LA PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN RAPORT CU DEZVOLTAREA PSIHOSOMATICĂ

AURELIA COAȘAN, FELICIA MAN, ANDREI ANTAL

Asistența tehnică : P. GELLERT
Institutul de igienă și sănătate publică, Cluj-Napoca
Colaboratori : Cecilia FARKAȘ, Aurora GHINDEA, Suzana KEREKEȘ, Elena PINTEA, Aurelia BREHAITA, Livia CIORDAȘ, Ileana KONRAD, O. MIHAIESE, I. MOLDOVAN
(Centrele sanitaro-antiepidemice județene, policlinicile de copii din Bistrița, Cluj-Napoca, Oradea, Sibiu, Tîrgu Mureș)

Școlarizarea la 6 ani presupune un anumit nivel de dezvoltare psihosomatică în măsură să asigure condiții minime ale reușitei la învățătură [1].

Prevenirea eșecului școlar fiind mai ușoară decît combaterea sa se recomandă să se acționeze de regulă pe două planuri complementare. Primul se situează în pragul școlarizării și vizează examinarea medicală și psihopedagogică a preșcolarilor suspecți de imaturitate școlară latentă, care la vîrsta școlară ar putea deveni manifestă. Jocurile obiectuale și senzoriale, activitățile obligatorii și logopedice etc. sînt utile în dezvoltarea și normalizarea diverselor funcții psihice, responsabile pentru gradul de maturitate școlară al viitorului elev. Astfel, familiei și grădiniței le revin sarcina de a „pregăti" copilul — încă de la vîrsta preșcolară — pentru realizarea succesului școlar. Al doilea plan profilactic este cel al mediului școlar. Acesta trebuie să reducă la minimum gradul de rigiditate, adaptînd și practicînd moduri variate de a lucra cu elevii ; adică metode adecvate nu numai particularităților psiho-somatice caracteristice vîrstei dar și celor individuale ale elevilor, solicitate de specificul dezvoltării lor și care au un rol decisiv în adaptarea lor optimă la cerințele școlare.

Scopul prezentei lucrări constă în analiza dinamică, între anii 1974—1977, a adaptării la sarcinile școlare a unor copii urmăriți prin examinări periodice, începînd de la vîrsta preșcolară.

Avînd în vedere că elevii inadaptați trebuie „tratați" în funcție de specificul formei de manifestare pentru concepe-rea și aplicarea practică a unor măsuri pedagogice preventive și recuperatorii corespunzătoare prima sarcină a noastră a constat în identificarea simptomelor de diagnostic diferențial a diferitelor forme de inadaptare școlară (imaturitate școlară, inadaptare școlară de natură afectiv-motivațională, tulburări instrumentale, mintale, de ritm și de conduită), întîlnite la elevii ciclului primar.

Metoda de lucru și subiecții

În cadrul experimentului, eșantionul inițial a fost de cîte 100 preșcolari din 5 municipii reședințe de județ, cifrîndu-se la un total de 500 subiecți. În 1977, au fost reexaminați 376 de copii, dintre care 100 în clasa a II-a și 276 în clasa a III-a (băieți 178 și fete 198).

1. RADU I., KULCSAR T., Examenul psihologic la intrarea în clasa I, în Orientare școlară și preorientare profesională, E.D.P., București, 1976, p. 128—151.

Nivelul dezvoltării somatice și evoluția acestuia de la 6—9 ani s-a apreciat prin date biometrice.

Pentru evaluarea dezvoltării intelectuale s-au utilizat testul „mozaic" GILLE[2] de inteligență generală, etalonat de noi pentru vîrstele de 7—11 ani, matricele J. C. Raven color[3] care vizează principalele procese cognitive, proprii copiilor sub vîrsta de 11—12 ani și a căror performanțe sînt mai puțin influențate de abilitățile culturale și de educație.

Adaptabilitatea la cerințele instructiv-educative s-a apreciat prin urmărirea dinamică a elevilor din clasele I-III fiind evaluată de către cadrele didactice pe bază de chestionar tip de adaptare și randament școlar[4].

De asemenea cadrele didactice au fost invitate să evalueze capacitățile mintale ale copiilor în 5 nivele (foarte slab, slab, mijlociu, bun și foarte bun) și să specifice eventualele discordanțe între disponibilitățile intelectuale ale copiilor și reușita lor școlară.

Analiza și interpretarea rezultatelor

Datele referitoare la dinamica dezvoltării somatice obținute prin investigații longitudinale, relevă diferențe semnificative ($p<0,01$) în perioada de la 6 la 9 ani, fiind situați la nivelul eșantionului general reprezentativ pentru țara noastră, conform etalonului realizat de Institutul de igienă București, 1971. Diferențele se mențin semnificative ($p<0,01$) și între sexe cu excepția greutății și înălțimii.

Depistarea precoce a copiilor imaturi fizic și amînarea lor de la școlarizare, la vîrsta de 6 ani, au contribuit la faptul că la eșantionul luat în studiu numărul celor cu deficiențe fizice să fie redus în clasa I, iar la cei considerați apți pentru școlarizare evoluția dezvoltării să fie bună în decursul anilor de școlaritate însoțită de număr redus al îmbolnăvirilor. Creșterea staturală între 6 și 9 ani a fost de 17,9 cm (15,7%) la băieți și de 14,1 cm (12,4%) la fete.

Adaptarea la procesul instructiv-educativ în raport cu nivelul dezvoltării psihosomatice și sociale după cum rezultă din investigațiile anterioare a fost diversificată. Astfel, în clasa I 74,8% dintre copii s-au integrat adecvat cerințelor instructiv-educative impuse de programa școlară specifică pentru clasa I. Aceștia reprezintă categoria copiilor care s-au adaptat optim cerințelor școlare obținînd atît la testele psihologice, cît și la învățătură randament bun și foarte bun. În clasa a III-a 84,9% copiii din efectivul integral s-au adaptat sarcinilor școlare conform disponibilităților de care aceștia au dispus. La 15,1% dintre copiii cuprinși în lotul de studiu, cadrele didactice au menționat prezența unei discordanțe între nivelul intelectual și randamentul la învățătură. Din efectivul integral la 18,3% discordanța a fost abia perceptibilă, la 12,6% evidentă și marcantă la 2,5%. Discordanțe observate de către învățători au oscilat după gravitatea lor între limite destul de largi de la o localitate la alta.

Discordanțele sesizate, de cadrele didactice, între disponibilitățile mintale și randamentul școlar, în majoritatea cazurilor apar la elevii pe care-i consideră bine dezvoltați intelectual. Acest fapt relevă posibilitatea existenței și a altor cauze (cu deosebire nonintelectuale) care pot influența randamentul școlar. Pentru lămurirea acestor factori sînt necesare însă investigații aprofundate și îndelungate.

La o parte dintre elevii examinați din clasele I—III s-au putut observa unele relații dintre nivelul de dezvoltare psihosomatică și socială pe de o parte și randamentul la învățătură pe de altă parte.

La cei cu nivel „slab" de dezvoltare fizică și „bun" în privința dezvoltării psihice randamentul școlar slab a fost de 2,2%. Între cauzele care pot contribui la acest rezultat școlar amintim caracterul dezorganizat al ambianței familiale.

O altă cauză care a putut să contribuie la apariția unui randament școlar inferior disponibilităților intelectuale ale elevilor a constituit lipsa de supraveghere și îndrumare a copilului în familie precum și particularitățile afectiv voliționale și motivaționale ale subiecților.

La 1,9% dintre copii s-a pus în evidență un ritm lent (lentoare) în activitate, cu toate că sub aspectul voinței, a nivelului de dezvoltare intelectuală și a afectivității ei s-au încadrat în limitele considerate normale. Personalitatea acestor copii s-a dezvoltat armonic dar lent, ei putînd fi încadrați între cei cu sistem nervos mai slab sau instabil. Ritmul activității lor fiind lent față de cel al majorității copiilor ei nu pot face față cu același succes cerințelor școlare.

Diferențele de nivel între aspectul intelectual și social-afectiv normal dezvoltat și cel neuromotric mai slab au condiționat tulburări instrumentale la 3,0% din copii, manifestate prin dislexie, disgrafie, disortografie. Aceste împrejurări influențează nefavorabil randamentul școlar al copilului în cauză.

Manifestările comportamentale deficitare variază nesistematic în cursul școlarizării copilului, fiind mai frecvent reprezentate de aspecte negative ale voinței

2. GILLE R. et colab., Le niveau intelectuel des enfants d'âge scolaire, P.U.F., Paris, 1954.
3. RAVEN C.J., Guide to using the coloured progresive matrices, London, 1965.
4. ANTAL A., Igiena școlară. Edit. medicală, București, 1973.

(lene), la 37,6%, de timiditate (28,0%), înscriindu-se în continuare în ordinea frecvenței categoria copiilor cu instabilitate psihomotrică, turbulență sau anxietate (18,6%), minciuna (11,4%), furt și vagabondaj (4,6%).

Prin urmare, cu toată varietatea formelor de manifestare a inadaptării școlare și a structurii sale se relevă unele tipuri de copii, care nu se pot adapta ca ritm sau ca potențial mintal și comportamental conform majorității copiilor la cerințele prevăzute de programă, după cum urmează :

— copii **astenici** care deși dezvoltați din punct de vedere intelectual relativ normal, prezintă un grad ridicat de fatigabilitate și rezistență scăzută la efort fizic și mintal ;

— copii cu **imaturitate școlară** autentică cu o varietate extrem de mare a tabloului de manifestare[5] în cadrul căreia se remarcă dezvoltarea general lentă a personalității, motiv pentru care la vîrsta de 6 ani nu se pot integra cu succes în activitatea școlară, mai ales în condițiile obișnuite de școlarizare ;

— copii cu o **dezvoltare inegală a diferitelor comportamente.** Astfel, întîlnim frecvent copii care intelectual ar fi capabili să facă față exigențelor școlare dar din punct de vedere afectiv sînt „infantili", din această cauză ei întîmpină dificultăți de integrare în viața grupului școlar, frecvent încadrîndu-se în categoria copiilor cu **tulburări de conduită ;**

— copii care se caracterizează printr-o slabă capacitate de concentrare, nedezvoltare a funcțiilor memoriei, dificultăți în însușirea limbajului scris, a calculului etc., viața afectivă dereglată, impulsivitate, agresivitate și a altor simptome specifice cazurilor de **inteligență școlară de limită ;**

— copii cu **debilitate mintală,** care deși dispun de raționamente logice operatorii sînt incapabili de gîndire ipotetică-deductivă, ceea ce constituie un indice de **viscozitate genetică** (Piaget și Inhelder). Adică pe măsură ce ei avansează în vîrstă, dezvoltarea lor mintală se face din ce în ce mai încet, în sensul că fixarea raționamentului este tot mai tenace iar regresiunea la un studiu anterior de dezvoltare din ce în ce mai facilă și mai frecventă. În dezvoltarea lor intelectuală pot să apară dizarmonii evolutive (Ajuriaguierra). R. Zazzo menționează ca o caracteristică a debilității mintale heterocromia, care constă în faptul că anumite aspecte ale activității psihice sînt dezvoltate sub limită, altele deasupra celei atinse de copilul normal de aceeași etapă mintală. O altă caracteristică a deficientului intelectual este inerția proceselor nervoase (M. Roșca) sau rigiditatea intelectuală (Luria). Astfel, la nivelul limbajului, percepția copilul dă dovadă de multe perseverări în stereotipii, iar gîndirea și comportarea sînt pasive, automate, repetitive, iar mobilitatea, inițiativa sînt defensive. Explicația acestei mobilități generale insuficiente observate la nivelul comportamentului traduc o inerție a proceselor nervoase, plasticitatea, mobilitatea fiind slabe ;

— copii cu **rămîneri temporare în urmă,** generate mai ales din cauze familiale, ca lipsă de supraveghere, de stimulare senzorială și intelectuală. Cu aceștia copii un program instructiv-educativ intensiv contribuie în cea mai mare măsură la recuperarea rămînerilor în urmă și la reechilibrarea discordanțelor diagnosticate în cadrul examinărilor psihologice.

Analizînd rezultatele școlare ale elevilor inadaptați rezultă că aceștia prezintă note școlare cu cel puțin două puncte mai mici față de colegii lor de clasă, caracterizați printr-o capacitate facilă de adaptare școlară. Deși eterogen, grupul de elevi cu adaptare dificilă (nr. = 141) constituit din copii cu instabilitate psihomotorie, cu anxietate, tulburări disgrafice, dislexie, discalculie, tulburări emoțional comportamentale — toți prezentau însă un simptom comun manifestat prin capacitate redusă de adaptare, ori la cerințele instructive ori la cele educative sau chiar la amîndouă.

Astfel, de exemplu, grupul de elevi cu tulburări de conduită prezintă o evoluție școlară foarte semnificativă. Ei fiind, de cele mai multe ori, relativ normal dezvoltați din punct de vedere intelectual, în clasa I prezentau un randament școlar apropiat de cel al elevilor buni care s-au adaptat facil activității școlare. Pe măsură ce sarcina și activitatea școlară devin însă mai complexe în clasa a II-a și a III-a ei se distanțează din ce în ce mai mult de planul reușitei școlare, apropiindu-se de polul nereușitei. Acest regres școlar denotă o dereglare a relației copilului turbulent față de școală și activitatea instructiv-educativă, o capacitate redusă pentru mobilizarea unui efort continuu, o disciplină mintală și comportamentală mai scăzută. Intervenția pedagogică la acești inadaptați școlari trebuie să fie desigur diferită de măsurile pedagogice speciale pretinse de celelalte categorii de elevi. Astfel, de exemplu, dacă la elevii cu tulburări de conduită problema centrală constă în găsirea modalităților de a forma o atitudine pozitivă față de activitatea școlară, la cei cu tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie) accentul, în munca de prevenire și recuperare a nereușitei școlare, se pune pe dezvoltarea capacităților cognitive specifice însușirii citirii, scrierii și efectuării calculului aritmetic.

De asemenea, ritmul anual în evoluția de la 6 la 9 ani, al dezvoltării intelec-

5. COAȘAN AURELIA, Imaturitatea școlară, „Revista de pedagogie", nr. 11, 1977.

tuale — diagnosticat cu testul „mozaic" Gille și Raven colorat — este mai evident la copiii cu adaptare facilă ($Z = 7{,}81$; $p < 0.01$) decît la cei cu tulburări ale conduitei ($Z = 4{,}86$; $p < 0.01$) sau cu alte manifestări ale dificultății de adaptare ($Z = 2{,}93$; $p < 0.01$).

Se poate concluziona că deși lotul de copii investigat a fost supus unei instruiri prealabile, în sensul pregătirii lor pentru școală, în cadrul procesului instructiv-educativ din grădiniță, aproximativ 5% din copii au fost amînați, în 1974, pentru un an de la începerea școlii, la vîrsta de 6 ani. Aceștia au reușit să recupereze rămînerile în urmă în perioada amînării și să se integreze cerințelor școlare corespunzător disponibilităților de care dispuneau.

De asemenea, rezultă că pe tot parcursul școlarizării din clasa I și pînă în clasa a III-a se detașează unele categorii de copii care prezintă dificultăți de adaptare a căror frecvență, gravitate și formă diferă în raport cu factorii generatori, care se pot organiza în structuri specifice unitare ce frînează capacitatea de învățare și educabilitatea elevului, respectiv dezvoltarea multilaterală armonioasă a acestora.

Ca urmare a asistenței de specialitate acordată din partea cadrelor didactice, a medicului și psihologului, anual frecvența copiilor la care s-au constatat dificultăți adaptative, respectiv discordanțe între disponibilitățile intelectuale și randamentul școlar se reduce anual din clasa I pînă în clasa a III-a.

CONSTATĂRI ASUPRA NIVELURILOR DE REALIZARE A PRINCIPALELOR NOȚIUNI DE LIMBĂ ÎN CLASA A II-A

GABRIELA MITRĂNESCU

Formarea noțiunilor de limbă, preconizate în programele școlare și analizate ca procedee și metode în diferite metodici de specialitate, este un proces complex care include nu numai dezvoltarea vocabularului, ci și dezvoltarea operațiilor intelectuale. Aceste obiective majore sînt integrate explicit sau implicit în toate programele de gramatică, începînd încă din clasa a II-a. Fondul pe care se bazează formarea acestor noțiuni este materialul concret al limbii și regulile de organizare a lui, însușite în procesul comunicării cu adulții. Vorbirea gramaticală a elevilor premerge însușirii conștiente a noțiunilor, regulilor și definițiilor gramaticale. Astfel, avem de a face cu o dublă abstractizare [1], ceea ce face deosebit de dificilă înțelegerea noțiunilor ca atare și folosirea lor. Datorită acestui specific, la clasele mici noțiunile gramaticale sînt confundate cu cuvîntul prin care se exprimă, identificîndu-se subiectul cu un nume de ființă, sau predicatele cu o acțiune, cînd de fapt ambele reprezintă generalizări ale unor clase de cuvinte.

În plan psihic, elevii de vîrstă școlară mică nu sînt capabili de a opera formal cu noțiunile, ponderea operațiilor

1. A. TUCICOV-BOGDAN, **Abstractizarea și concretizarea în însușirea cunoștințelor de gramatică**, în „Revista de psihologie" nr. 2/1966, p. 210.

concrete fiind mare[2], ceea ce determină necesitatea de a concretiza direct noțiunea științifică și confuzia ce are loc între planul gramatical și cel semantic. Ca nivel de generalitate, noțiunea gramaticală poate fi însușită numai la vîrste mari și din acest punct de vedere actuala programă are meritul de a fi scos o serie de noțiuni care, chiar dacă nu erau predate cu terminologie sau definiții, erau totuși date prin exerciții și prin funcția lor. Există însă noțiuni gramaticale de bază a căror însușire este urmărită încă în clasa I și continuată în clasa a II-a ca : propoziția, semnele de punctuație, cuvîntul, silaba, textul, ale căror nivele de realizare[3] le-am urmărit prin probe aplicate după predarea fiecărui capitol din cele menționate. Probele au fost aplicate pe un număr de 100 de elevi din clasa a II-a ai Școlii generale nr. 122, București[4]. Rezultatele obținute sînt date în tabelul următor.

Din tabelul prezentat se relevă valorile mari în rezolvarea integral corectă a itemurilor date pe niveluri de : recunoaștere, aplicare, evaluare, valori mici înregistrînd nivelul de analiză și sinteză. Aceasta s-ar putea interpreta în felul următor : elevii recunosc noțiunea cerută, aplică ceea ce cunosc, și știu de ce este sau nu corectă aplicarea ei în anumite contexte. Desigur, aceasta ar fi o interpretare din care se poate deduce că la clasa a II-a cunoștințele de limbă sînt foarte bine însușite și utilizate de copii. Analiza calitativă a rezultatelor ne obligă însă la alte concluzii. Astfel, la „propoziție", valorile atinse la cele patru nivele sînt apropiate și aceasta ne face să considerăm satisfăcătoare situația însușirii noțiunii respective. În mod real noțiunea respectivă (fiind studiată încă din cl. I) poate fi considerată ca fiind formată la clasa a II-a. La fel în ceea ce privește semnele de punctuație : deprin-

2. **J. PIAGET, Psihologia inteligenței**, Ed. științifică, București, 1965, p. 168.

3. Nivelele au fost stabilite după analiza obiectivelor instructiv-educative din programa de lb. română conform concepției metodologice din caietul experimental: **Baremele minime obligatorii de cunoștințe și deprinderi pentru cl. I** (*metodologia elaborată de* V. FILIPESCU, M. BANTO, M.I., GEORGESCU-BOȘTINĂ).

4. cl. prof. C. PĂDUREANU, M. BACIU, V. NENA.

Noțiunea	Nivelul cerut prin probă	Rezolvare integral corectă	Rezolvare parțial corectă	Rezolvare greșită	Nerezolvare
propoziție	recunoaștere	88	10	—	2
	reproducere	95	2	2	1
	analiză și sinteză	80	7	—	13
	aplicare	90	10	—	—
semne de punctuație	recunoaștere	94	2	—	4
	aplicare	89	5	—	6
	evaluare	80	6	—	14
text	aplicare	72	22	—	6
	analiză și sinteză	71	10	—	19
cuvînt	recunoaștere	56	26	—	8
	aplicare	45	9	—	11
	evaluare	55	45	—	—
silabă	recunoaștere	40	22	—	38
	definire	60	—	30	10
	analiză și sinteză	42	12	—	40
	evaluare	38	42	—	20
	aplicare	4	80	—	16

derea de a le folosi este în mare măsură formată, dar ea are ca verigă principală de desfășurare prezența adverbelor de timp și mod sau prezența pronumelor relativ-interogative la începutul propoziției.

În ce privește textul, el este parțial înțeles ca noțiune de către elevi. Această situație se datorește în bună măsură neexersării suficiente și necunoașterii profunde de către elevi a criteriului formării unui text : înțelesul — sensul expunerii orale sau scrise. Simptomatic este în această direcție modul de a forma două texte dintr-un șir de propoziții amestecate, fără nici o legătură între ele (prin analiză și sinteză). Se stabilesc astfel tot felul de corelații : de vecinătate a propozițiilor, de apropiere semantică între termeni, dar nu și de legătură de sens între propoziții.

Acest criteriu al înțelesului a stat și la baza verificării însușirii cunoștințelor despre cuvînt, ca unitate de bază a limbii. Astfel, mai ușor au fost decelate ca fiind cuvinte substantivele și verbele — ele fiind mai des utilizate ca exemple de cuvinte, pe de o parte, iar pe de altă parte, înțelesul lor fiind mai precizat pentru copil decît înțelesul conjuncției și pronumelui. La fel ca și la propoziție, din această pricină analiza și sinteza sînt insuficient realizate : cuvintele ce vor fi ulterior învățate ca instrumente gramaticale sînt slab delimitate, elevii formînd așa-numitele sintagme : pronume-adverb ; adverb-adverb etc. Desigur, aceasta are la bază și erori metodice : lipsa analizei de semnificație contextuală a cuvîntului. De altfel, chiar în înțelegerea valorii cuvîntului, elevul oscilează între două planuri : gramatical și semantic. De aici lipsurile în ceea ce privește nivelul de evaluare : întrebați „ce facem prin cuvinte", ei răspund „prin cuvinte facem propoziții", deși întrebarea prefigura răspunsul „vorbim", „spunem ceva" etc. Aceasta se datorește în mare măsură instrucției primite încă din cl. I și care se va continua pînă în clasa a IV-a, instrucție care accentuează latura „gramaticală" a cuvîntului, fără a crea la copil ideea că această unitate semantică are o funcție ce se exercită și în afara unității gramaticale de „propoziție" și care se observă foarte clar în comunicarea orală — aceea de a spune ceva pentru subiect. Un cuvînt poate ține locul unei fraze sau propoziții, fără ca aceasta să impieteze asupra înțelegerii comunicării. Situația se prezintă astfel, pentru că această noțiune nu este exersată în coordonatele sale principale. Se presupune că deja copilul are conștientizată această unitate lingvistică și că se poate lucra cu ea ca atare. De fapt, copilul identifică cuvîntul cu obiectul pe care acesta îl denumește și aceasta înseamnă că el nu poate opera cu cuvîntul ca unitate semantică. La el cuvîntul nu este un concept, ci un nume dat obiectului. Calitativ, nici noțiunea de silabă nu este corespunzător formată.

Astfel definirea o ia înaintea recunoașterii ca număr de rezolvare (60) și aceasta din cauza exersării definiției încă din clasa I. Pe de altă parte, recunoașterea nu este realizată corect decît de 40 de elevi. Aici intervin mai multe cauze : în primul rînd silaba nu este o parte de cuvînt, ci un grup de sunete ce se rostesc cu o singură deschidere de gură, în al doilea rînd ea se formează pe baza ritmului respirator al copilului, în al treilea rînd calea ei de formare este contradictorie : la citit se cere nesilabisire, la scris silabisirea este necesară. O cale de ameliorare ar fi tocmai exercițiul variat pe baza ritmului respirator al copiilor, prin materializarea silabei cu diverse materiale concrete : fîșii de hîrtie colorată, cuburi, cercuri etc.

Silaba nu face parte din conștiința lingvistică a copilului (cum face parte cuvîntul) și este formal să o considerăm o parte din cuvînt ; pot exista cuvinte dintr-o singură silabă, sau silabe din care nu poți forma un cuvînt. Mai degrabă aceasta este o noțiune de ortografie, decît de gramatică propriu-zisă.

Tot de planul metodic ține și deficiența în ce privește compunerea unor cuvinte din silabe date (prin analiză și sinteză) la fel ca și în aplicare. În această ordine de idei sînt insuficient folosite exercițiile de compunere din silabe a unor cuvinte și de despărțire a cuvintelor în silabe prin compararea celor ce se despart în două, trei, sau mai multe silabe cu cele formate dintr-o singură silabă. În mod necesar, la silabă, dacă nivelul analizei și sintezei nu este corect realizat, nici recunoașterea și evaluarea nu pot fi corect realizate.

Concluziile metodologice ce se pot extrage din aceste comentarii pot fi următoarele :

1. Nu este suficient consolidată la copii conștiința lingvistică a cuvîntului.

2. Nu se însușește nota principală a cuvîntului ca unitate lingvistică — semnificația lui ca criteriu de combinare și de formare a enunțurilor.

3. Este necesară o restructurare a abordării noțiunilor lingvistice de bază în sensul predării și exersării lor după criteriile semantice. Astfel, nu este suficient să alăturăm două propoziții, pentru ca ele să formeze un text, ci trebuie exersată în diverse forme învățarea criteriului de înțeles ce stă la baza formării unui text. Este necesară conștientizarea faptului că orice povestire scrisă este un text, că un text se poate forma prin descrierea unei acțiuni sau unui obiect,

că el are un nucleu semantic în jurul căruia gravitează enunțuri adiacente.

4. De asemenea se cere schimbată optica asupra organizării predării cunoștințelor, în lumina noilor cercetări lingvistice, centrul de greutate al studiului limbii trebuind să fie noțiunea de cuvînt. Folosirea cuvîntului ca unitate a unei acțiuni sau unui obiect, este indicatorul dezvoltării reale a gîndirii și expresiei verbale. Se cere de asemenea o mai mare atenție asupra metodelor de însușire a acestei noțiuni și asupra procedeelor propriu-zise de lucru.

Trebuie astfel exersată semnificația contextuală a cuvîntului, locul lui într-un context, funcția lui semantică (este sau nu un cuvînt necesar într-un context pentru ca acesta să fie înțeles?), posibilitatea schimbării între ele a cuvintelor spre a exprima mai corect și mai clar ceea ce dorim să comunicăm [6].

5. Necesitatea respectării unor stadii psihologice de însușire a noțiunilor gramaticale [7].

a) Desprinderea cuvîntului de ceea ce semnifică conținutul său concret și formarea în gîndirea elevului a unității formale de „cuvînt" ca unitate principală a limbii materne [8].

b) Stadiul analizei de sens și al analizei gramaticale a propoziției, cuvîntului etc.

Ceea ce trebuie să realizeze elevul în însușirea cunoștințelor de limbă este conștientizarea independenței relative a corectitudinii gramaticale față de sens.

La clasa a II-a problema principală este însă de a reuși să-i facem pe elevi să înțeleagă deplin semnificația unui cuvînt, să lucreze cu cuvîntul, fără a teoretiza acțiunea noastră prin sistemul categorial al gramaticii.

6. T.S. CAZACU, **Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză**, Cap. II, **Dezvoltarea semnificației cuvîntului**, Ed. Acad. R.P.R., 1957.

7, 8. ANA TUCICOV-BOGDAN, **Procesul asimilării cunoștințelor de gramatică de către școlari**, „Revista de psihologie", 11/1964.

Învățămîntul problematizat în școala contemporană*

W. Okón a reușit să surprindă în *lucrările sale spiritul modern* al educației în lumea contemporană și să-i argumenteze științific legitățile. În recenta lucrare tradusă în românește — **Învățămîntul problematizat în școala contemporană** — Okón analizează relațiile de interdependență și intercondiționare dintre psihologic, pedagogic și social în procesul educațional, ca legitate ce guvernează formarea personalității umane. Abordînd fenomenul comparativ, îndeosebi cu școala tradițională, autorul a *reușit să sublinieze pregnant ideea că* elevul se formează ca subiect al propriei sale educații, atunci cînd școala și toți factorii educaționali reușesc să formeze, să mobilizeze și să amplifice toate potențialitățile lui formative ca: spiritul activ, sistemele de motive și sistemele sale de valori formate în mod spontan sau dirijat pe baza cărora se raportează la lumea înconjurătoare, independența spontană de gîndire și acțiune, tendința de socializare, voința. Orice proces de învățare *desfășurat de către elev* trebuie să se nască din acțiunea reciprocă a factorilor interni, iar marea artă a educației constă în a transforma influențele educaționale dirijate din exterior în necesități interne, în voința de a învăța, în acceptarea conștientă și cu plăcere a scopurilor și sarcinilor de realizat. „Arta educației adevărate constă, deci, în a acționa asupra acestor idealuri și scopuri, precum și asupra motivelor comportamentului cotidian, astfel încît elevul să doresacă să meargă pe calea pe care i-o indică educatorul" (p. 17).

Marele merit al lui W. Okón îl constituie faptul că în sistemul gîndirii sale pedagogice elevul nu este schematizat, „dezumanizat", nu este o schemă de gîndire pedagogică, ci este văzut în permanență ca o ființă „pasională și rațională", ca ființă în devenirea sa spre integralitate și creație socială.

Pentru a forma independența de gîndire, *spiritul activ* și creator, învățămîntul trebuie astfel organizat de către societate, încît să dezvolte capacitățile elevului de „a pătrunda în esența legilor naturii și societății", să-l învețe „cum să intervină în mod creator în lumea naturală, socială și în lumea culturii", să-i formeze capacitatea de a avea „vederi proprii în multe probleme esențiale", să-l învețe să-și făurească „o viață spirituală bogată". Tipul de învățămînt care poate realiza aceste cerințe ale omului *în lumea contemporană este învățămîntul problematizat*. Învățămîntul problematizat, adică însușirea cunoștințelor noi prin rezolvarea unor probleme diferite care să creeze încordare intelectuală și neliniște creatoare, este o cale principală de formare a spiritului, de independență în gîndire și acțiune, este alternativa la învățămîntul care constă în „mutarea cunoștințelor din capul profesorului în cel al elevului", prin memorare pasivă.

Învățarea și predarea problematizată *constau în activizarea gîndirii* euristice, creatoare, care se realizează prin „construirea ideilor rezolvării și în verificarea ideilor rezolvării", adică printr-un proces de formulare a deciziilor și de evaluare a lor din punct de vedere al eficienței. Acest proces facilitează în cel mai înalt grad descoperirile spontane, crearea de idei noi, abordările originale, sensibilitatea la probleme, capacitatea de a raționa și de a se autoaprecia; face ca cunoștințele teoretice ale elevului să devină funcționale și normative, adică „încep să exercite influență asupra comportării elevului" — conchide autorul. Învățarea programată este bazată pe gîndirea algoritmică și semialgoritmică — modalități automatizate de gîndire care eliberează rațiunea de anumite eforturi de rezolvare, făcînd-o astfel disponibilă pentru elementele de creație.

În orice proces didactic — subliniază autorul — trebuie îmbinate cele trei tipuri de învățare și predare: tradițională, problematizată și programată, prioritate acordîndu-se, evident, celei problematizate.

În partea a doua a lucrării, W. Okón analizează procesul instruirii, subliniind că scopul instrucției în lumea contemporană este pregătirea oamenilor pentru viața în societatea viitorului și ,mai mult, pentru crearea acestei societăți. În vederea acestui scop social cardinal trebuie restructurate și revoluționate toate elementele procesului instruirii, începînd cu reformularea scopurilor instruirii generale și profesionale. Conținutul instruirii trebuie să asigure creșterea de predilecție a volumului de cunoștințe active ale elevului în comparație cu volumul de cunoștințe pasive și al celor algoritmce, pătrunderea tot mai mult a științei de timpuriu în școală, *legăturile funcționale dintre diferitele* obiecte de studiu și interdisciplinaritatea sistemelor de cunoștințe de la diferite materii, dar mai ales formarea de priceperi și deprinderi tot mai complexe, bazate pe realizările științei, capabile de un transfer suplu.

(Continuare în pagina 64)

WINCENTY OKÓN, **Învățămîntul problematizat în școala contemporană**, E.D.P., București, 1978.

O FRUCTUOASĂ COLABORARE PUSĂ ÎN SLUJBA DASCĂLILOR CARE PREDAU MATEMATICA

Acad. N. TEODORESCU

De peste 15 ani, în fiecare vară, Societatea de științe matematice din R. S. România organizează cursuri de informare științifică pentru profesorii din învățămîntul general și liceal. Experiența reușită a acestor cursuri a deschis perspective considerabile stabilirii unei colaborări cît mai consistente între S.S.M., ca instituție organizatoare, și I.C.P.P.D. ca instituție de perfecționare a cadrelor didactice.

Participarea cercetătorilor I.C.P.P.D., precum și a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice la lucrările cursurilor S.S.M., la experimentele pedagogice, a condus la convingerea unanimă că profesorii apreciază aceste cursuri ca un mijloc eficient și oportun de perfecționare, compatibil cu timpul scurt de care pot dispune și pe care nu l-ar putea găsi decît în vacanța de vară. Colaborarea dintre S.S.M. și I.C.P.P.D. s-a impus ca un sistem de lucru eficient menit să contribuie tot mai mult la procesul de perfecționare a profesorilor de matematică.

Organizarea colaborării și perfecționarea cursurilor de reciclare în anul 1978

La solicitarea conducerii S.S.M., conducerea I.C.P.P.D., a rectorului acestui institut, a luat inițiativa de a organiza și conduce împreună cu S.S.M., după o formulă nouă, ieșită dintr-o concepție comună, cursurile din acest an. În vederea îndrumării lucrărilor pe linia unei colaborări cît mai strînse între conferențiari și cursanți s-au organizat discuții asupra problemelor perfecționării, în care cursanții și-au exprimat liber dezideratele și opiniile, iar conducătorii cursurilor au prezentat atît concepția care a stat la baza strategiei cursurilor, cît și modul în care se urma să se desfășoare lucrările, precum și finalitatea acestora.

Ideile de bază ale acestei strategii sînt următoarele :

1. Perfecționarea prin cursuri de reciclare trebuie să țină seama în primul rînd de planurile de învățămînt și programele școlare în vigoare sau, în cazul cînd vor fi modificate, de cele care vor intra în vigoare.

2. Caracterul eclectic, informativ al cursurilor nu poate fi eficient și deci trebuie eliminat.

3. Cursurile cu tematică modulară sînt cele mai eficiente.

4. Procesul de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția implică un învățămînt unitar și integrat de care trebuie să țină seama planurile de învățămînt și programele școlare.

5. Perfecționarea cadrelor didactice trebuie să țină seama de acest proces.

6. Între diversele forme de perfecționare ale cadrelor didactice trebuie să existe conexiuni dinamice și eficiente.

7. Orice formă de perfecționare trebuie să aibă în vedere că se adresează unor oameni formați, încadrați în activități profesionale și nu unor elevi sau studenți care trebuie formați, ceea ce implică o pedagogie și o psihologie adecvată acestei categorii.

8. Orice formă de perfecționare trebuie să urmărească în primul rînd o finalitate practică în conformitate cu politica școlară a partidului nostru și cu poziția și rolul cadrelor didactice în realizarea acesteia.

Note specifice în perfecționarea profesorilor de matematică

Considerăm că aceste note specifice, care pot fi socotite principii teoretico-practice, au un caracter destul de gene-

ral pentru a fi aplicabile diverselor forme de perfecționare a cadrelor didactice de toate gradele și de toate specialitățile. În cazul profesorilor de matematică apar unele note specifice de care este necesar să se țină seama, avînd în vedere universalitatea învățămîntului matematicii pentru toate specialitățile și de toate gradele.

Nu este în această afirmație nici un orgoliu ci sublinierea unei realități isvorîte din însăși politica partidului în domeniul învățămîntului care ține constructiv și creativ seama de rolul matematicii în revoluția tehnico-științifică mondială. Reliefăm această idee, deoarece matematica aduce în frontul revoluționar, prin sarcina de a modela cele mai variate forme ale fenomenelor din natură, viață și societate, cerințe noi ce se cer materializate. Acest fapt impune ca profesorii de matematică să-și îmbogățească cunoștințele, să-și perfecționeze metodele și tehnicile pentru că numai astfel vor fi implicați în procesul revoluției tehnico-științifice care modelează însăși gîndirea științifică a secolului nostru și mai ales a celui ce se apropie.

Printre aceste note specifice trebuie să menționăm :

1. Revoluția structurală ce a avut loc în matematică, începînd din cel de-al treilea deceniu al secolului nostru, prin care matematica a devenit știința structurilor abstracte, comune tuturor formelor de mișcare a materiei.

2. Revoluția operațională ce a avut loc începînd cu cel de-al cincelea deceniu și care a promovat gîndirea algoritmică secvențială.

3. Caracterul inter și multidisciplinar al unora dintre ramurile și disciplinele moderne ale științei și ale aplicațiilor acesteia în practică.

4. Caracterul modelator al matematicii ca urmare a transformărilor determinate de revoluțiile anterioare.

Învățămîntul matematic, atît prin planurile de învățămînt și programele școlare, cît și prin modul de predare trebuie să țină seama de aceste note specifice.

În consecință, toate formele de perfecționare, de actualizare, de adecvare a cunoștințelor și capacităților cadrelor didactice de matematică trebuie să ofere acestora cele mai eficiente mijloace de a le realiza și promova prin învățămîntul pe care îl predau tinerelor generații.

Colaborarea tot mai strînsă cu I.C.P.P.D., ne-a permis formarea unei viziuni mai ample asupra strategiei acestor cursuri, ne-a dat posibilitatea de a experimenta pe o scară mai largă organizarea, funcționarea și finalizarea lor. Această scară a cuprins atît profesorii de gimnaziu și liceu cît și învățătorii, cărora li s-a acordat cea mai mare atenție, avînd în vedere că lor li se încredințează totalitatea copiilor de vîrstă școlară. A introduce acești copii, care pătrund în faza de dezvoltare operațional-concretă, în conceptele și operațiile matematice este o sarcină grea care nu poate fi îndeplinită decît de dascăli cu o înaltă calificare, stăpîni pe fundamentele matematice.

O atenție comparabilă cu cea acordată învățătorilor se cuvine și profesorilor de gimnaziu care inițiază și formează pe elevi în folosirea raționamentului logic-deductiv, dar în același timp trebuie să le descopere caracterul modelator al matematicii în știință și în practică. Să nu uităm că aceștia fac practică productivă și că mulți, absolvind învățămîntul obligatoriu, intră în producție.

În sfîrșit, profesorilor de liceu li se cuvine atenție sporită prin faptul că majoritatea liceelor sînt de specialitate și că învățămîntul matematicii trebuie să fie adoptat profilului liceului, fără a se neglija cerințele revoluțiilor structurală și operațională suferite de matematica modernă, nici sarcina de a descoperi și stimula aptitudinile matematice, chiar și ale celor ce nu vor deveni matematicieni ci utilizatori și beneficiari ai matematicii.

Avînd în vedere principiile finalității practice și ale conexiunilor formelor de perfecționare, cursurile din acest an au ținut în mod deliberat seama că perfecționarea cadrelor didactice se face nu numai prin reciclare dar și prin examenele de definitivat, de gradul II și de gradul I. În consecință cursurile de reciclare trebuie să ajute pe cursanți să se pregătească și pentru aceste forme de perfecționare, obiectiv care a fost luat în considerație cu toată atenția.

Reciclarea din 1978 și-a atins obiectivele propuse.

Pentru a ilustra cît mai concret considerațiile, principiile și strategiile cursurilor de reciclare, vom trece succint în revistă obiectivele pe care S.S.M. și I.C.P.P.D. și le-au propus în anul 1978.

Cursurile pentru învățători au avut o serie de obiective dintre care menționăm :

— prezentarea la un nivel accesibil a cunoștințelor de teoria mulțimilor și logică matematică necesare fundamentării formelor logico-matematice și a cunoștințelor intuitive despre mulțimi, pregătitoare pentru introducerea operațiilor cu numere în școala primară (cardinalul unei mulțimi, relații, operații cu mulțimi etc.)

— Metodica folosirii blocurilor logice, a desfășurării jocurilor logice, elemente de calcul propozițional, metodica figurilor multicolore etc.

— Cunoașterea structurilor numerice și predarea numerelor.

— Elemente de geometrie experimentală.

— Prezentarea manualului de matematică pentru clasa I a intrat în vigoare în acest an școlar.

Desfășurarea cursului a fost precedată de prezentarea unui chestionar și a unui test pentru a se evalua cunoștințele cursanților și a se putea urmări eficiența cursului. În afara lecțiilor predate, au fost organizate seminarii, discuții metodice, referate și un test final.

Cursurile pentru profesorii de gimnaziu au avut ca obiective perfecționarea cunoștințelor cursanților, precum și inițierea lor în unele capitole care nu s-au predat în trecut dar vor fi introduse în manualele următoare : logica matematică ; teoria mulțimilor ; teoria relațiilor și funcțiilor ; construcții algebrice ale mulțimilor numerice ; algebră (structuri algebrice, ecuații și inecuații) ; geometrie (fundamente, transformări) ; teoria probabilităților (teoria axiomatică, probabilități geometrice).

S-a urmărit aprofundarea problemelor teoretice privind caracterul axiomatic și prezentarea riguroasă a acestor probleme. Un mare număr de exemple ilustrative, de exerciții și probleme, precum și evidențierea aspectelor legate de metodologia și tehnologia didactică adecvate predării conținutului științific al capitolelor la diverse nivele și pentru diverse profile de învățămînt au completat în mod revelator predarea cunoștințelor.

Un aspect specific al acestor cursuri a fost caracterul de laborator de matematică pe care l-a luat colaborarea dintre conferențiari și cursanți : dialog viu, dezbateri susținute cu participarea întregului colectiv, observații și comentarii, consultații, seminarii, toate solicitate de cursanți care au lucrat și în afara programului, de bună voie, uneori pînă noaptea tîrziu.

Din această colaborare au rezultat discuții organizate asupra mai multor teme de pedagogie matematică, de exemplu : dezvoltarea gîndirii logice în predarea matematicii ; rolul problemelor în însușirea matematicii ; probleme ale modernizării învățămîntului matematic ; dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor.

Caracterul de laborator a fost cu atît mai vădit în orele de seminar și de prezentare a unor probleme din Gazeta matematică însoțită de comentarii și rezolvări în ședință. Profesorii au făcut în plus aprecieri asupra conținutului acestei reviste pe care o consideră ca pe un auxiliar prețios al manualelor.

O formă excelentă de activitate de laborator a fost întocmirea și prezentarea de referate pe teme legate de curs care a stîrnit un interes deosebit pentru cursanți.

Progresul realizat de cursanți poate fi ilustrat și de media răspunsurilor pe bază de teste. Media răspunsurilor foarte bune la testul inițial a fost de 30%, pentru ca media răspunsurilor foarte bune la testul final să ajungă de peste 85%. Credem că nu mai sînt necesare alte comentarii.

Cursurile pentru profesorii de liceu au avut obiectiv principal perfecționarea profesorilor din diversele licee de specialitate în domeniul analizei matematice. Au fost predate și o serie de lecții de algebră, precum și unele conferințe de informare științifică de topologie, mecanica mediilor continue și teoria probabilităților.

Ca și celelalte cursuri, au fost rezervate ore pentru cursuri de socialism științific și metodică ; de asemenea, s-au ținut seminarii pe probleme propuse la sfîrșitul orelor de curs pentru a fi rezolvate de cursanți.

În ceea ce privește predarea, cursurile de analiză au îmbrăcat o haină de înalt nivel teoretic, pătrunzînd în esența noțiunilor de bază care se predau în liceu.

Pregătirea anterioară a cursanților a permis realizarea de seminarii substanțiale în care colaborarea cu conferențiarii s-a dovedit de asemenea rodnică.

Colocviul final a prilejuit prezentarea unor referate și susținerea lor în fața unei comisii exigente. Alegerea temelor a fost judicioasă fiindcă a urmărit efectuarea de referate asupra unor capitole importante predate în liceu. Vom menționa cîteva din aceste teme cu titlu orientativ : noțiunea de convexitate ; calculul primitivelor ; teoreme fundamentale ale calculul diferențial ; inducția matematică ; funcții derivate ; noțiuni de topologie generală ; metode numerice de aproximare a funcțiilor continue ; serii numerice ; elemente de teoria relațiilor și teoria grupurilor ; spații metrice complete : principiul contracției ; algoritmi și scheme logice ; aplicarea metodelor din mecanică la rezolvarea unor probleme de matematică.

Cursanții au dovedit că au folosit cu succes participarea la diferitele forme ale cursului, referatele au dovedit înțelegerea corectă a conținutului cursurilor și o perfecționare vizibilă a modului în care trebuie folosite manualele în actul de predare-învățare.

Putem afirma, deci, că în ultima vreme și mai cu seamă în ultimul an, cursurile de perfecționare a cadrelor didactice care predau matematica au cunoscut îmbunătățiri sensibile atît în privința cadrului organizatoric cît și a conținutului de idei. Acționăm pentru ca această colaborare să se impună ca o activitate permanentă care va suda și mai puternic pregătirea de specialitate cu pregătirea pedagogică spre folosul școlii românești. Ea își va orienta direcțiile spre materializarea obiectivelor revoluționare în domeniul învățămîntului, stabilite de Partidul Comunist Român.

INIȚIATIVE ȘI ACȚIUNI VALOROASE ALE CASEI CORPULUI DIDACTIC DIN BACĂU

Prof. dr. POMPILIU VÎLCU
inspector general – M.E.I.

Înfăptuirea cu consecvență a directivelor și sarcinilor stabilite de conducerea partidului nostru în legătură cu dezvoltarea și diversificarea structurilor organizatorice ale învățămîntului liceal și tehnic-profesional se asociază, în județul Bacău, cu preocupările tot mai accentuate, la diverse niveluri, pentru optimizarea procesului educațional, pentru adaptarea conținutului învățămîntului la rigorile și exigențele revoluției științifice și tehnice contemporane, în vederea creșterii eficienței muncii de instrucție și educație, a randamentului școlar. Studiul atent al numeroaselor acțiuni întreprinse în această direcție de inspectoratul școlar și de casa corpului didactic duce la concluzia că prioritatea acordată problemelor conținutului învățămîntului și tehnologiei didactice moderne, în condițiile exploziei informaționale și ale „uzurii accelerate" a cunoștințelor, are efecte pozitive tot mai vizibile la nivelul conducerilor de școli și al catedrelor de specialitate, în orientarea și stimularea eforturilor depuse de învățători, educatoare, profesori și maiștri-instructori pentru aplicarea creatoare a programelor școlare, asigurarea caracterului practic-aplicativ al procesului didactic, folosirea cu precădere a metodelor active, coparticipative, realizarea cerințelor interdisciplinarității, realizarea unui învățămînt formativ și diferențiat, individualizat, împletirea muncii la catedră cu investigația științifică.

DIN SONDAJELE EFECTUATE în ultimii doi ani, se desprinde ideea că activitățile metodice și de perfecționare prezintă o largă arie tematică și o gamă variată de forme de organizare: expuneri, dezbateri, schimburi de experiență, simpozioane, instructaje, lecții deschise, sesiuni de comunicări și referate, consultații, cursuri de perfecționare, acțiuni cu prilejul zilelor „George Călinescu" și „Gr. C. Moisil", mese rotunde, expoziții de creații ale cadrelor didactice și ale elevilor, excursii și vizite de documentare științifică, activități demonstrative, consfătuiri, ședințe de catedră, acțiuni în cadrul cercurilor pedagogice pe specialități și al consiliilor pedagogige din școli și multe altele.

Conținutul activităților metodice și de perfecționare este, de asemenea, foarte bogat și variat, cuprinzînd: informarea politică și ideologică a cadrelor didactice, acțiuni în sprijinul optimizării tehnologiei didactice la toate disciplinele de învățămînt, comunicări privind aspectele și problemele noi din domeniul specialității, dezbateri pe teme de pedagogie, psihologie, orientare școlară și profesională, cursuri de perfecționare cu învățători, bibliotecari, pedagogi și laboranți, precum și activitățile editoriale.

MERITĂ A FI SUBLINIATE PREOCUPĂRILE casei corpului didactic pentru adaptarea conținutului și formelor activității sale la cerințele noilor structuri ale învățămîntului. În această direcție, au căpătat o pondere mai însemnată cursurile de „minim pedagogic", de inițiere psihopedagogică și metodică a inginerilor și a celorlalți specialiști încadrați la disciplinele cu caracter tehnic și tehnologic (de profil) din licee și școli profesionale, precum și cu maiștrii instructori care conduc instruirea practică în ateliere-școală și în producție. Această acțiune trebuie continuată însă pe diverse căi (cursuri, dezbateri, cercuri pedagogice, consilii pedagogice, catedre de specialitate, studierea lucrărilor pedagogice recomandate de inspectori și directori ș.a.), întrucît în procesul de predare-învățare se semnalează frecvent serioase lipsuri: dictarea lecției, neutilizarea mijloacelor de învățămînt, inaccesibilitate, memorare mecanică.

De asemenea, trebuie apreciată activitatea editorială a casei corpului didactic. Deși instituția nu dispune de fonduri special destinate și nu are aparatul tehnic al unei edituri, a reușit, totuși, învingînd uneori dificultăți deosebite, să publice cărți, monografii, buletine de informare și documentare, scrisori metodice, bibliografii, unele dintre acestea fiind realizate, sub raportul conținutului, redactării și tehnoredactării, la nivelul lucrărilor pu-

blicate de diferite edituri. Ne referim la colecția „Însemnări pedagogice", „Buletinul informativ", „Elemente ale tehnologiei didactice moderne în învățămîntul primar", „Orientări metodice privind aplicarea programei pentru desen în învățămîntul primar", „Cusături existente pe Valea Trotușului", precum și la preocupările actuale pentru elaborarea și tipărirea unei lucrări referitoare la valențele educative (formative) ale științelor biologice în formarea concepției materialist-dialectice a elevilor.

Ca instituție județeană cu caracter metodic, științific și cultural-educativ, casa corpului didactic a acționat prin mijloace specifice, cu prioritate, în direcția perfecționării cadrelor pe plan ideologic, politic, profesional și metodico-pedagogic, a stimulării muncii de cercetare pedagogică, științifică și tehnică, a valorificării și popularizării experienței pozitive acumulate în numeroase școli din județul Bacău.

O ANALIZĂ CÎT DE SUMARĂ EVIDENȚIAZĂ participarea nemijlocită a acestei instituții la coordonarea sistemului județean de activitate metodică și de perfecționare condus de inspectoratul școlar. La acțiunile întreprinse, fie la sediu, fie în județ, participă personalul de specialitate din cadrul instituției, comisii pe specialități alcătuite din cadre didactice de prestigiu, inspectori școlari și reprezentanți ai societăților științifice ale cadrelor didactice. Reușita multor acțiuni se explică și prin faptul că, de-a lungul anilor, s-a statornicit o colaborare sistematică cu I.C.P.P.D. și filiala sa din Iași, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, Universitatea din Iași, Universitatea din București, Institutul de învățămînt superior din Bacău, Cabinetul județean Bacău pentru activitatea ideologică și politico-educativă, Liceul pedagogic din Bacău.

Sub îndrumarea directă a Comitetului județean de partid Bacău, casa corpului didactic a participat efectiv, alături de inspectoratul școlar, la conceperea și realizarea unui sistem judicios, cu note aparte, de activități metodice și de perfecționare de grup, la diverse niveluri, valorificînd experiența pozitivă din județ și ținînd seama de specificul amplasării localităților și rețelei școlare. Astfel, comisiile metodice ale învățătorilor și educatoarelor au fost organizate nu pe școli, ci pe comună, iar catedrele profesorilor pe grupe de școli (urban-rural), cuprinzînd cadre de aceeași specialitate, în scopul realizării unui mai rodnic schimb de experiență.

S-a apreciat, în mod just, că organizarea unor catedre „mozaic", cu minimum 3 cadre didactice de specialități mai mult sau mai puțin înrudite, așa cum prevede regulamentul, nu dă rezultatele scontate, favorizînd chiar unele tendințe de formalism și diminuînd interesul participanților.

Pentru facilitarea activităților metodice și de perfecționare, de catedră și de cerc pedagogic, în condițiile unei rețele școlare întinse, cu distanțe mari între școli și centrele de organizare a unor asemenea activități, fapt ce impune deplasarea la distanțe apreciabile a personalului didactic, s-a ajuns la soluția instituirii zilei săptămînale de activități metodice, zi în care cadrele didactice de aceeași specialitate nu au ore de curs.

S-a manifestat grijă sporită, de asemenea, pentru orientarea conținutului cercurilor pedagogice, a acțiunilor de informare și documentare organizate pe zone, a unor consfătuiri și schimburi de experiență, a cursurilor de perfecționare și de pregătire pentru obținerea gradelor didactice și, în mod deosebit, pentru inițierea unor sesiuni de comunicări și referate cu teme interesante și contribuții notabile. Printre acestea amintim: „Receptarea textului literar în școli prin modalități didactice activizante" (mai 1978), „Optimizarea activității în grădinițe și sporirea eficienței procesului de învățare la clasele I-IV, în scopul pregătirii copiilor pentru școală și al prevenirii repetenției la învățămîntul primar" (mai 1978), „Integrarea învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică" (iunie 1978, municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej), „Transformările economico-sociale și spirituale în județul Bacău, în anii construcției socialiste" (iunie 1978).

AU PREZENTAT UN VIU INTERES, de asemenea, și sesiunile de referate privind „Creația științifico-tehnică a elevilor, maiștrilor instructori și inginerilor prin lucrările de diplomă", „Mijloace de sporire a eficienței învățămîntului special", cu participarea interjudețeană, „Reconsiderarea raportului profesor-elev în condițiile modernizării procesului de învățămînt" (46 lucrări la faza județeană și 18 la faza republicană), „Asigurarea progresului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor la învățătură; metode, procedee și tehnici de evaluare a randamentului școlar" (58 lucrări la faza județeană și 26 la faza republicană).

Un interes deosebit se manifestă pentru sprijinirea concretă a muncii de cercetare prin îndrumări directe, tematici, bibliografii, popularizare prin expoziții și sesiuni, valorificarea lucrărilor pentru gradul didactic I. Foarte apreciate au fost expozițiile cuprinzînd:

a) creații ale cadrelor didactice în domeniul perfecționării mijloacelor de învățămînt (65 lucrări la faza județeană și 28 lucrări la faza republicană, la Alexandria) și

b) lucrări practice realizate de elevi în cadrul atelierelor școală și pentru exa-

menul de bacalaureat, distingîndu-se în această direcție Liceul industrial nr. 1 din Bacău.

În vederea stimulării activității comisiilor metodice, a catedrelor, cercurilor pedagogice și consiliilor profesorale, s-au elaborat tematici orientative și bibliografii selective, printre care menționăm „Munca diferențiată — modalitate de înlăturare a eșecului școlar", „Valorificarea valențelor educativ-formative ale disciplinelor din planurile de învățămînt", „Metodologia lecțiilor cu experiment integrat".

Pentru familiarizarea cadrelor cu noile achiziții din diverse domenii ale științei, tehnicii și tehnologiei, precum și cu teoriile moderne ale învățării, s-au organizat activități de informare-documentare la care au fost antrenați ca lectori, în ultimii doi ani, 200 profesori din județ și peste 100 cadre universitare sau din instituții de cercetare.

S-au bucurat de aprecieri deosebite și schimburile de experiență organizate împreună cu Inspectoratul școlar — Bacău, Sindicatul învățămînt, Consiliul județean al Organizației pionierilor și Comitetul județean U.T.C., pe zone și pe specialități, pe baza unor tematici și bibliografii trimise din vreme în școli, în vederea popularizării și generalizării experienței pozitive în domeniile educației materialist-științifice (ateiste), educației moral-politice, cetățenești și patriotice, realizării cerințelor învățămîntului interdisciplinar, prevenirii eșecurilor școlare.

Asemenea schimburi de experiență s-au realizat pe centre de comune și cu diriginții din județ, problematica dezbătută referindu-se la conținutul și metodologia orelor de informare politică și la posibilitățile de valorificare a resurselor formative ale tuturor disciplinelor din planul de învățămînt. La aceste dezbateri au participat activiști de partid, U.T.C. și inspectori școlari, concluziile și învățămintele desprinse fiind de natură să orienteze eforturile profesorilor, mai cu seamă că acestea au fost valorificate și în consfătuirile cu directorii de școli și în presa locală.

Una din inițiativele cele mai valoroase ale Inspectoratului școlar și Casei corpului didactic — Bacău a constat în organizarea, cu sprijinul M.E.Î. și al I.C.P.P.D., a unui curs de perfecționare cu durata de un an școlar (în medie 2 zile pe lună), pentru directorii coordonatori și directorii școlilor din oraș. Cursul a cuprins expuneri, dezbateri, studii de caz, demonstrații, vizite, schimburi de opinii și experiențe, aplicații practice în județele Brașov și Alba și în municipiul Bacău și a fost finalizat prin elaborarea unor programe de perspectivă, vizînd perfecționarea și modernizarea procesului de învățămînt. S-a realizat, cu acest prilej, o mai bună cunoaștere a cerințelor conducerii științifice a școlii, familiarizarea directorilor, într-o mai largă măsură, cu concepte fundamentale ca: obiective, resurse, optimizare, informație, decizie, conducere colectivă, organizare, planificare, control, îndrumare, evaluare, experiență pozitivă, modele, experiment, incluziune ș.a. Directorii care au îndeplinit cerințele programului au primit adeverințe de perfecționare în activitatea de conducere.

Ne-am putea referi și la eforturile lăudabile și consistente pentru orientarea și sprijinirea studiului individual al cadrelor didactice. În acest scop s-au alcătuit peste 120 tematici de dezbatere și bibliografii, care au fost multiplicate și difuzate în toate școlile. Ca efect, s-a observat o anumită îmbunătățire a solicitărilor de cărți (circa 1 200 cititori) la biblioteca instituției care dispune de aproape 24 000 volume (cumpărate sau transferate) și de peste 3 500 titluri obținute prin donații.

O analiză efectuată cu cîtva timp în urmă la nivelul Biroului județean de partid a demonstrat însă că activitatea Casei corpului didactic Bacău este susceptibilă de ameliorări, impunîndu-se măsuri de înlăturare a unor neajunsuri ca: insuficienta participare a unor cadre didactice (mai ales din satele îndepărtate) la acțiunile amintite, eficiența scăzută a unor activități, aspecte de formalism și lipsă de interes, număr relativ mic de cititori la biblioteca instituției, slaba antrenare a inginerilor și maiștrilor cumularzi la acțiunile acesteia etc.

Un studiu foarte atent se impune, de asemenea, în legătură cu nivelul nesatisfăcător de pregătire al multor elevi, fapt oglindit în lucrările scrise pentru treapta I și treapta a II-a de liceu, în unele lucrări scrise prezentate la bacalaureat, cu deosebire de elevii de la cursurile serale și, recent în probele scrise la cursul de admitere în învățămîntul superior.

Conținutul acțiunilor și eficiența lor trebuie să ne preocupe în mai mare măsură întrucît, la urma urmei, toate inițiativele vizînd îndrumarea, controlul, cercetarea, informarea și documentarea cadrelor trebuie să se reflecte în temeinica pregătire teoretică și practică a elevilor și în comportamentul lor disciplinat, ordonat și demn.

Este necesară o mai strînsă colaborare cu specialiștii Laboratorului județean Bacău pentru orientarea școlară și profesională a elevilor, ținînd seama de dificultățile și erorile semnalate în cunoașterea aptitudinilor elevilor și în determinarea opțiunilor în funcție de necesitățile reale ale forței de muncă pentru sectoarele și profilele deficitare (construcții, mine-petrol, agroindustrial, metalurgie).

Sînt create premise, sub toate aspectele după opinia noastră, pentru creșterea continuă a rolului și prestigiului acestei instituții de învățămînt în procesul de perfecționare a educatorilor.

PERFECȚIONAREA PROFESIONALĂ SUB SEMNUL EFICIENȚEI

Prof. PETRU ROSETI CODILĂ
inspector școlar – Caraș-Severin

În acțiunea permanentă de sporire a eficienței procesului instructiv-educativ, de realizare, la parametri mai înalți, a menirii și finalităților sale, perfecționarea continuă a pregătirii politico-ideologice și de specialitate a cadrelor didactice reprezintă una dintre premisele esențiale. Concepută ca principală modalitate de aplicare, în domeniul nostru de activitate, a îndemnului generos și pregnant subliniat de către tovarășul Nicolae Ceaușescu de a milita pentru transformarea cantității într-o calitate nouă, superioară, perfecționarea personalului didactic se înscrie, concomitent, în cuprinzătoarea serie de manifestări reunite sub genericul Simpozionului național „Integrarea învățământului cu cercetarea, producția și practica social-politică". Într-un asemenea cadru, preocuparea și responsabilitatea față de soluționarea corespunzătoare a problemelor complexe pe care le presupune perfecționarea s-au extins, antrenînd nu numai Inspectoratul școlar al județului Caraș-Severin sau Casa corpului didactic, ci și conducerile de școli, de fapt totalitatea factorilor implicați în acest proces.

Ca o primă măsură, sub îndrumarea organelor și organizațiilor de partid, **s-a acționat consecvent pentru înțelegerea aprofundată și de către toate cadrele didactice a necesității obiective de a-și menține în actualitate și de a-și întregi prin noi achiziții sistemul de cunoștințe profesionale, de a stărui pentru îmbunătățirea conținutului predării, pentru însușirea și utilizarea unor metodologii mai eficiente de instruire și educare.** În fond, calitatea învățământului se decide la lecții, în cursul desfășurării activităților cu elevii, fiind condiționată hotărîtor de ținuta profesională a omului de la catedră. Drept consecință, programul de perfecționare a pregătirii cadrelor este structurat în funcție de sarcinile și exigențele actuale, pornind însă de la realitățile existente la unitățile de învățămînt, de la rezultatele înregistrate la sfîrșitul fiecărei etape importante de lucru. S-a evitat, așadar, o formulă rigidă, imuabilă, în favoarea uneia care se poate adapta cu relativă ușurință noilor aspecte și cerințe impuse de practica muncii colectivelor didactice, păstrîndu-se, desigur, orientările și coordonatele fundamentale ale procesului în ansamblul său.

În linii generale acestea se referă, în ipostaze specifice pentru diferitele cicluri ale școlarității, la **promovarea mai accentuată a metodelor participative în toate activitățile cu elevii, la stimularea interesului față de învățătură și implicit la antrenarea lor ca factori conștienți în înfăptuirea propriu-zisă a fiecăruia dintre momentele constitutive ale actului didactic.** Integrarea organică a mijloacelor de învățămînt în lecție, cultivarea creativității elevilor, a gîndirii lor teoretice, materialist-dialectice și științifico-practice, educarea prin muncă și pentru muncă, sedimentîndu-se o motivație superioară a învățării, reprezintă, de asemenea, obiective cărora perfecționarea profesională a cadrelor trebuie să le ofere răspunsuri adecvate. Din aceeași categorie fac parte realizarea interdisciplinarității și integrarea învățămîntului cu producția, asigurarea caracterului instrumental-operațional al cunoștințelor și deprinderilor însușite de către elevi și, ca expresie a eforturilor concertate ale tuturor cadrelor didactice, **valorificarea superioară a potențialului educativ al lecțiilor, formarea conștiinței socialiste a elevilor.**

Asemenea teme au făcut și urmează să facă în continuare obiectul unor dezbateri, mese rotunde, schimburi de experiență sau sesiuni de referate și comunicări, în scopul cunoașterii și aplicării elementelor noi survenite în domeniul didacticii și metodologiei, al generalizării experienței înaintate a colectivelor de muncă de la școlile din județ. Fără să recurgem la exemplificări ilustrativiste, considerăm că enumerarea unor manifestări mai semnificative devine, în contextul dat, oportună. Astfel, dezbateri ca „Preocuparea conducerilor de școli pentru integrarea învățămîntului cu practica și cu producția", „Pregătirea matematică a elevilor în sistemul predării disciplinelor tehnice și al participării la activitățile tehnico-aplicative" și „Aspecte ale interdisciplinarității în predarea fizicii și chimiei" ; masa rotundă pe tema „Modalități și forme de educație estetică", ori sesiunea de comunicări și referate „Repere în peisajul literaturii noastre actuale" oferă o imagine, fie și parțială, asupra modului în care se materializează în județul Caraș-Severin preocupări pe linia perfecționării cadrelor. O seamă de alte activități metodice au fost

destinate profesorilor care predau în completare diferite discipline de învățămînt, diriginților și bibliotecarilor școlari, maiștrilor instructori etc. De remarcat e faptul că, în ultimii ani, s-a adoptat procedeul ca principalele obiective de această natură și căile practice de realizare a lor să fie dezbătute în prealabil cu directorii de școli, conducătorii de drept și de fapt ai muncii metodice în unitățile de învățămînt. Aceștia sînt puși, drept urmare, în situația de a acționa unitar, în deplină cunoștință de cauză, pentru înfăptuirea programului de perfecționare.

O seamă de cercetări cu caracter monografic sau prospectiv, elaborate de profesorii de științe sociale, au fost de curînd valorificate în cadrul unei sesiuni de referate și comunicări, cîteva urmînd să-și găsească aplicarea în activitatea unităților economice sau social-culturale din județ. Tot astfel, dezbaterile „Forme participative în predarea istoriei", „Integrarea documentelor de partid și de stat în predarea istoriei" etc. au contribuit la accentuarea caracterului formativ-educativ al transmiterii cunoștințelor. Preocupările de cercetare ale cadrelar didactice privind crearea unei ambianțe mai funcționale de desfășurare a procesului de învățămînt s-au concretizat și prin amenajarea unor săli specializate, destinate ciclului primar. Un schimb de experiență consacrat specificului activității didactice la clasele I-IV, în condițiile unor astfel de săli, la care au participat specialiștii din toate județele țării, a relevat valoarea acestui experiment, oportunitatea extinderii sale.

De o reală utilitate sînt, în ordinea de idei, enunțată, activitățile de perfecționare organizate prin I.C.P.P.D. — filiala Timișoara, ca de altfel și contribuțiile cadrelor didactice universitare la realizarea manifestărilor cu un asemenea caracter, organizate pe plan județean. Apreciem totuși ca necesară, în special în cazul învățătorilor, o mai strînsă corelare a conținutului activităților de perfecționare cu prevederile programelor școlare, o creștere în general a densității acestor activități, sporirea ponderii noului în cuprinsul lor.

Firește că perfecționarea profesională a cadrelor poate și trebuie să cunoască, în perspectiva anului școlar 1978—1979, plusuri sensibile atît în privința îmbunătățirii conținutului, cît și a diversificării formelor și mijloacelor de realizare. O recentă adunare generală a organizației de bază P.C.R., de la Inspectoratul școlar județean, a supus unei atente analize această problemă, formulînd propuneri și măsuri în consecință. Intensificarea circulației informațiilor pedagogice și de specialitate, însușirea metodologiei integrării învățămîntului cu cercetarea și cu producția, mutarea centrului de greutate al activităților de perfecționare în școli sau pe grupe de școli, instituirea unui sistem unitar de pregătire a metodiștilor care conduc acțiuni de perfecționare sau efectuează inspecții speciale, extinderea experienței dobîndite în cadrul seminariului de tehnologie didactică sînt principalele direcții de acțiune stabilite, în materializarea lor urmînd să fie promovate forme participative, dezbateri pe bază de chestionare, anchete, teste sau lucrări personale ale participanților. Dacă se discută intens și pe bună dreptate despre perfecționarea perfecționării, credem că în aceeași măsură se poate invoca necesitatea educării educatorilor, în sensul conștientizării acestora, al mobilizării tuturor resurselor și capacităților lor în vederea obținerii randamentului maxim al perfecționării profesionale. Numai astfel oamenii învestiți cu demnitatea, dar și cu responsabilitatea modelării profilului politic, cultural, profesional, etic și cetățenesc al generațiilor tinere, vor reuși să se mențină la înălțimea nobilei lor misiuni.

Introducere în psihologia învățării la adulți*

Afirmarea revoluției științifico-tehnice contemporane în condițiile construirii societății socialiste deschide perspectiva și impune conceptul educației permanente, în toată bogăția de semnificații a acestuia. Din perspectiva educației permanente, învățarea *la adulți poate fi considerată* parte a învățării omului pe parcursul întregii sale vieți și, în același timp, proces cu exigențe deosebite care se cer luate în considerare și studiate; astfel, la toate nivelurile sistemului socialist de învățămînt, dar **mai ales în procesele de instruire și educare a adulților,** principiul fundamental al unității dintre instrucție și educație devine eficace sub raport social prin ***strînsa îmbinare dintre muncă și învățare.*** Exigențele deosebite față de procesul educației adulților nu justifică decît parțial — după cum opinează și profesorul Hans Löve de la Universitatea Karl Marx din Leipzig, în lucrarea pe care o prezentăm — locul relativ mai redus pe care îl ocupă cercetările de psihologie și pedagogie în acest domeniu. Propunîndu-și obiectivul de a contribui la înlăturarea acestei lacune, autorul este preocupat să combată ipoteza (devenită prejudecată teoretică!) potrivit căreia randamentul maxim al învățării se obține în perioada adolescenței. De aceea, această „introducere" este, în primul rînd, o cercetare teoretică a învățării la nivel uman, considerată, în perspectivă diacronică ca expresie a **preocupării autorului de a reorienta concepția despre randamentul psihofizic și, în general, despre personalitatea adultului.** În acest sens, autorul demonstrează dependența *învățării la adulți nu de vîrstă, ci de* pregătire școlară anterioară, de nivelul profesiei, de rolul social, ca și de modul de viață al adultului. După o confruntare a teoriilor învățării, realizată cu scopul de a evidenția principalele legități ale psihologiei învățării, în partea a doua a lucrării

(Continuare în pag. 64)

HANS LÖWE, **Introducere în psihologia învățării la adulți**, traducere de LEON TOPA, Editura didactică și pedagogică, București, 1978.

METODA INTERVIULUI ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ

ALEXANDRU DARIE

cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice – București

În cercetarea variatelor aspecte ale sistemelor și subsistemelor sociale, interviul ca metodă de cercetare cunoaște o largă aplicabilitate impusă în primul rînd de constatarea că unul din mijloacele eficiente de a prospecta și pune în evidență opiniile, părerile, gîndurile oamenilor este susținerea dialogului cu oamenii. Stabilindu-se drept o relație, univocă și informativă totdeauna, dintre individul (sau, grupul **A**), învestit temporar cu rolul de anchetator (operator) și individul (sau grupul **B**), căruia i se atribuie în aceeași proporție rolul de anchetat (cercetat, audiat), interviul ca metodă de cercetare, și în pedagogie, implică două sau mai multe persoane, care, aparținînd strict unuia sau altuia din grupuri (termeni) — **A** sau **B** — comunică nemijlocit în virtutea relației admise, sub formă de dialog sau convorbire.

Încercînd o definiție, vom spune că interviul este un procedeu de investigație științifică ce constă în inițierea cu subiecții a căror opinie dorim să o aflăm, a unui dialog ce vizează culegerea de informații privitoare la un anume fenomen din aria largă a unei problematici stabilite în planul cercetării. Utilizarea interviului ca metodă pentru cercetarea realității sociale a cunoscut o evoluție interesantă. Astfel, de la începutul secolului se pot distinge [1] trei etape esențiale în evoluția interviului ca metodă de cercetare :

a) etapa utilizării lui în studiile și cercetările de psihotehnică și psihoterapie, axîndu-se în primul rînd pe cercetări concrete vizînd orientarea profesională ;

b) cea de-a doua etapă coincide dezvoltării cercetărilor concrete, cercetări în cursul cărora psihologii sociali abordează problemele interviului sub — ceea ce s-ar putea numi — **unghiul de fidelitate** ; se preconizează utilizarea unor observații concordante ale anchetatorilor, pentru a cunoaște opiniile unui număr cît mai mare de oameni ; această concordanță, un adevărat criteriu de fidelitate, devine un factor esențial ; corespunzătoare anilor imediat următori celui de-al doilea război mondial, această a doua etapă a modificat structural optica cercetărilor în privința utilizării interviului în realizarea cercetărilor de teren ;

c) în cea de-a treia etapă, prin studii teoretice și metodologice se încearcă fundamentarea practică, concretă a interviului ; s-au realizat și se realizează studii de interacțiune dintre anchetator și anchetat, iar utilizarea tehnicilor de înregistrare (magnetofon, film) permite analizarea multiplă a rezultatelor cercetării, studierea din mai multe planuri a diferiților itemi.

Aplicarea interviului este funcție de două coordonate :

a) tipul de cercetare și obiectivul propus — concret, anchetele prin sondaj asupra faptelor și opiniilor, urmărind distribuirea cantitativă într-o populație dată, necesită un anume tip de interviu, diferit de anchetele aprofundate ce urmăresc stabilirea motivației [2] sau atitudinii aceleiași populații față de un aspect manifest al realității sociale [3], după cum altul este tipul de interviu într-o cercetare ale cărei concluzii trebuie să aibă aplicabilitate practică imediată (angajare într-o instituție, întreprindere sau, în cazul domeniului cercetat de noi, reorganizarea, dacă este cazul, a colectivelor din dormitoarele unei case de copii) ;

b) momentul cercetării — natura și specificul interviului din începutul anchetei (interviu de tatonare) este deosebit de interviul din faza de exploatare (momentul de vîrf al anchetei) și tot așa de deosebit este de interviul din finalul cercetării (interviu de ajustare, de aco-

perire a eventualelor minusuri de informație) [4].

Comunicarea nemijlocită, elementul fundamental al metodei interviului, se modifică întrucîtva în funcție de **gradul de libertate**, pe care admitem să-l lăsăm subiectului în timpul răspunsului și de **nivelul de profunzime** la care dorim să ajungă informațiile pe care le căutăm.

În funcție de aceste două coordonate se poate vorbi despre :

a) **interviul clinic** — de fapt mai mult monologuri bazate pe date din trecutul subiectului anchetat. În acest gen de interviu pe anchetator îl interesează tot ce spune subiectul (fapte, judecăți de valoare), cum spune (vocabularul, asociațiile de idei), precum și în ce mod spune (ton, rapiditatea exprimării, gestica, ezitările) ; din experiența noastră în cercetările din casele de copii rezultă că, fie că-i zicem clinic sau nu, acest tip de interviu este foarte bine să fie utilizat de educatorii și directorii caselor de copii, fie atunci cînd un minor este internat în casă, fie atunci cînd în comportamentul minorului apar manifestări reprobabile (ex. părăsirea casei de copii, furturi etc.) ;

b) **interviul de profunzime** — se admite de regulă că există o „profunzime" pe verticală (în trecutul subiectului anchetat) și una pe orizontală (în limitele temei de studiu pe care ne-am propus, dar și în domenii adiacente ariei de studiu) ;

c) **interviul cu ghid** (interviul centrat) [5] centrează atenția asupra unei experiențe și a efectelor rezultate din unul sau mai mulți stimuli particulari ; este tipul de interviu foarte util pentru realizarea coparticipării anchetatorului, în special în cercetarea fenomenului educațional ;

d) **interviul cu întrebări deschise** — în cadrul căruia subiectul răspunde utilizînd fraze și propoziții oricît de lungi, sau oricît de scurte dorește la o întrebare, de fapt, precisă ;

e) **interviul cu întrebări închise** — este interviul cu întrebările fixe, la care subiectul este obligat să răspundă pe scurt, laconic, strict la întrebare.

În ceea ce ne privește admitem, în urma cercetărilor desfășurate de noi în comunitățile caselor de copii, că interviul cu ghid de conversație are virtuți sporite în investigație, cel puțin la acest nivel ; fiind mai suplu, mai ușor de manevrat de către anchetator, interviul cu ghid de conversație lasă subiectului impresia unei discuții oarecare și favorizează anchetatorului captarea unor informații deosebit de prețioase.

Luînd în considerare alt criteriu de clasificare, putem vorbi de :

a) **interviul intensiv** în care se urmărește studierea structurilor sau a tipurilor de răspunsuri individuale ; acest gen de interviu presupune o baterie de întrebări, care să determine cunoașterea în profunzime a problematicii la nivelul individului sau a lotului intervievat și de

b) **interviul extensiv** în cadrul căruia un număr din întrebările adresate lotului de studii sînt adresate unui număr mare sau foarte mare de indivizi aparținători aceleiași categorii (clasă școlară, de exemplu) de subiecți, urmărindu-se cantificarea statistică a unui fenomen pe care îl studiem. Aceasta pentru a vedea contextul general, optica ansamblului din care a fost extras eșantionul, optică ce poate determina sau modifica comportamentele individuale.

În privința folosirii metodelor de cercetare a fenomenelor educative, prețioase îndrumări găsim în literatura pedagogică românească din ultimii ani. Astfel, Stanciu Stoian, spune : „Metodele de cercetare în domeniul pedagogiei trebuie să prindă această realitate, acest fenomen viu, de natură socială — practica educațională — să-l prindă în toată complexitatea lui, cu toată mobilitatea lui, în condiționarea lui istorică" (6, p. 71). Continuînd în același spirit, Stanciu Stoian afirmă : „Metodele de cercetare ne servesc la determinarea și la descrierea justă a faptelor, la clasificarea, la găsirea de legi și principii" (p. 76 — op. cit.). Ceea ce trebuie să ne îndrume în cercetarea pedagogică este spiritul deschis, permanenta căutare, absența fetișismului ; Stanciu Stoian, afirmă în acest context : „Dacă este adevărat că activitatea conștientă a oamenilor, bazată pe cunoașterea realității obiective și a legilor care o guvernează, are un rol de accelerare a transformării realității date, în măsura în care această cunoaștere se face metodic în acest caz, cu metode cît mai adecvate, ea este mai adecvată și mai adîncă" (p. 79 — op. cit.). Este prin urmare vorba de o cunoaștere cît mai adecvată, mai fidelă, efectuată cu metode de cercetare cît mai diverse ; aceasta pentru că nici o metodă, deși perfectă în sine, nu poate surprinde perfect și exhaustiv realitatea concretă. Și, aceasta, mai ales în situația în care admitem că fiecare din metodele de cercetare a realității sociale are, inerent, virtuți și limite.

Interviul face parte din categoria metodelor active, vii ale cercetării fenomenelor sociale. Surprinderea reală a fenomenelor sociale produce satisfacții științifice superioare anchetatorului, iar relația „față în față" ce caracterizează metoda, dă senzația unei participări integre a anchetatorului [7]. Și totuși, „Principalele dificultăți ale metodei (interviului, n.n. A. D.) provin din incapacitatea sau reținerea subiectului de a-și comunica date despre viața sa intimă" [8] ; în acest

caz abilitatea operatorului, ingeniozitatea lui, modul în care va conduce interviul, trebuie să compenseze prezumtivele deformări în expunerea datelor personale, bănuitele lacune mimate sau poate adevărata ignoranță a subiectului.

În acest sens se precizează[9] că, întrucît interviul este un proces de interacțiune între **x** și **y**, insuficiențele lui provin din aceea că anchetatorul surprins de valoarea sau nonvaloarea răspunsului subiectului poate emite judecăți de valoare în chiar cursul anchetei. Această neabilitate a anchetatorului poate provoca adevărate „bariere" în procesul comunicării. Succesul aplicării metodei este dat de calmul anchetatorului, de înregistrarea anonimă a datelor. Aceasta cu atît mai mult, cu cît tipurile anchetaților pot fi foarte diverse, și anume : **a)** timidul, **b)** timoratul, **c)** guralivul, **d)** cel căruia îi place dialogul, **e)** cel care vrea să vorbească fără să fie întrerupt. Apreciem, din experiența noastră în studiul grupurilor de minori din casele de copii că tipologia stabilită mai sus este caracteristică subiecților din aceste comunități ; de aceea sugerăm ca în faza pregătitoare a interviului să se realizeze o primă discuție liberă cu subiecții aleși, pentru a fi incluși în lotul de studiu, iar în funcție de poziția subiectului (sau, subiecților) în aria tipologică, definim specificul interviului.

Alte momente de insuficiență ale metodei interviului provin din : încercarea de a impresiona subiectul, prin atitudine, gest, vocabular ; modul cum sînt adresate întrebările (sec, spontan) ; maniera de a transcrie și completa răspunsul. O parte din aceste insuficiențe se încearcă a fi îndepărtate prin utilizarea în cadrul interviului a unui chestionar, care este un plan de discuție bine și clar definit, pe cît de riguros pe atît de suplu, ce trebuie admis numai sub rezervă experimentală. În caz contrar, ne subordonăm unor limite ale chestionarului, și anume : starea de spirit a subiectului, cînd se vede „notat" și „întrebat", nu este întotdeauna pozitivă ; în funcție de modul cum „curg" întrebările, subiectul își poate organiza răspunsurile (în acest sens se spune că surprinderea subiectului asigură și veridicitatea răspunsului). Alte surse de posibile erori în utilizarea metodei interviului provin din multitudinea întrebărilor (în acest caz se recomandă repetarea ședințelor de intervievare pe grupe de întrebări) și neclaritatea întrebărilor (de unde recomandarea : anchetatorul să posede un ghid de conversație).

Metoda prin excelență activă, interviul poate da rezultate în cercetările pedagogice, cu condiția corelării cu alte metode specifice de cercetare a realității sociale ; metoda experimentală, metoda observației, metoda istorică etc., sînt tot atîtea posibilități de surprindere veridică a realității proceselor de educație. Un capitol aparte îl constituie analiza și interpretarea datelor culese cu ajutorul interviului, de care ne vom ocupa într-un alt articol.

BIBLIOGRAFIE

1. MADELEINE GRAWITZ, Metodes des sciences sociales, Ed. Dalloz, 1972.
2. G. PALMADE, Les études de motivation, Bull. du Centre d'Études et Recherches Psychotechniques, vol. VIII, nr. 1—2.
3. (***) Sociologia Militans, vol. II, Metode și tehnici sociologice, Ed. științifică, 1969.
4. C.A. MOSER, Metodele de anchetă în investigarea fenomenelor sociale, Ed. științifică, 1967.
5. R. MERTON, M. FISKE, P. KENDALL, The facused interview, Glencoe, III, Free Press, 1956.
6. STANCIU STOIAN, Cercetarea pedagogică, Ed. politică, 1969.
7. DARIE ALEXANDRU, Folosirea interviului în studiul proceselor educaționale la elevii din grupele de vîrstă mică și mijlocie, în vol. „Metode, tehnici și procedee în cercetarea pedagogică", Ed. didactică și pedagogică, București, 1972.
8. LEON FESTINGER și DANIEL KATZ, Les methodes de recherche dans les sciences sociales, Paris, P.U.F., 1959.
9. C. ROGERS, Le comunication, blocage et facilitation, Nr. spec. „l'Hommes et Techniques", nr. 169.

Pedagogia în fața grupului spontan de copii*

Convins de necesitatea faptului că existența fenomenului grupal spontan reclamă nu numai un demers sociologic sau de domeniul psihologiei sociale, ci și o abordare pedagogică corespunzătoare, autorul realizează o interesantă lucrare dedicată problematicii grupurilor de copii spontan organizate. Meritul de bază al cărții constă în aceea că, pornind de la existența obiectivă a grupurilor respective, caută să definească specificul organizării și manifestării lor în societatea noastră socialistă și să prefigureze strategii educaționale și concluzii pedagogice, menite să contribuie la canalizarea pe făgașuri pozitive a potențialului acestor formațiuni.

Structura cărții, armonios concepută, pornește de la un inventar al grupurilor spontane cercetate (de joacă; cu preocupări recreative variate; cu o preocupare preferențială dominantă; de prieteni; asociații ale micilor locatari; reuniuni competitive etc.) și de la analiza componenței acestora sub raportul dimensiunii și parametrilor constitutivi (vîrstă, sex, motivație). După o trecere în revistă a *factorilor externi* care acționează asupra grupului spontan, autorul prezintă caracteristicile acestuia — scopuri comune, tendințe de structurare, deschidere spre exterior, norme, valori și tradiții, conducere —, pentru ca în cunoștință de cauză să poată aborda importanta problemă a particularităților educației în grupurile spontan organizate. Opus părerilor după care aceste grupuri

(Continuare în pag. 64)

* MIRCEA ȘTEFAN, Pedagogia în fața grupului spontan de copii, Editura didactică și pedagogică, București, 1978.

DIN LUPTA DASCĂLILOR ARDELENI PENTRU ÎNFĂPTUIREA UNIRII TRANSILVANIEI CU ROMÂNIA (I)

Dr. GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ

Memoria spațiului geografic carpato-dunărean păstrează și atestă totodată, prin intermediul vestigiilor culturii materiale și spirituale, prezența în aria sa, cu aproape 2050 de ani în urmă, a statului dac centralizat întemeiat de Burebista.

Născut, înăuntrul spațiului geografic amintit, din unirea dacilor „cei mai drepți și cei mai viteji dintre traci" cu romanii, poporul român a urcat treptele istoriei afirmîndu-se, de-a lungul veacurilor, cu energie și vigoare.

„Păstrînd de la daci — cum arată secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu —, setea nestinsă de libertate, voința de a nu-și pleca fruntea sub jugul străin, hotărîrea de a rămîne mereu el însuși, unic stăpîn pe viața și pe soarta sa, și continuînd spiritul rațional, judecata și pasiunea creatoare a romanilor, poporul român, nou apărut în lume, avea să împlinească, într-o existență de aproape două milenii, un eroic, zbuciumat și măreț destin istoric, dezvoltîndu-se continuu și afirmîndu-se cu putere în rîndul popoarelor și, astăzi, al națiunilor lumii" [1].

MEREU VII ÎN MINTEA GENERAȚIILOR, prin toate urgiile vremii, **ideea continuității, a neatîrnării și unității de limbă și neam** reprezintă, în istoria și în viața poporului român, **permanențe și certitudini.** Voievozi și domni români le-au apărat; cronicarii le-au relevat.

După momentul crucial cu putere de simbol, — unirea înfăptuită de Mihai Vodă Viteazul, — anul revoluționar '48, relua firul, într-un mod nou și pe un alt plan. Ecoul năvalnicei dorințe „Vrem să ne unim cu Țara", exprimată pe **Cîmpia Libertății** de lîngă Blaj, constituia, din perspectiva istoriei, prevestirea clară a unui nou și lung șir de bătălii pentru ca **simbolul** înălțat de glorioasa și tragica domnie a lui Mihai Viteazul să devină fapt de viață.

În acest scop se mobilizează toate forțele înaintate ale societății românești a vremii, înfăptuind un prim pas — **unirea Moldovei cu Țara Românească.**

Ca urmare a noii situații sporește afluența transilvănenilor spre România și se amplifică volumul informațiilor asupra evenimentelor din Țară. Presa, publicațiile, asociațiile, reuniunile, conferințele, manifestările științifice și cultural-artistice etc. devin, tot mai mult, instrumente de permanentizare a României în conștiința transilvănenilor și de înfăptuire a unității culturale, premisă principală a desăvîrșirii procesului de unificare.

Războiul din 1877/1878 și cucerirea independenței de stat a României, treaptă nouă pe verticala istoriei, potențează imens credința românilor transilvăneni în unire.

Dar, pentru a ajunge la înfăptuirea acestui țel, transilvănenii trebuiau să lupte, înainte de toate, spre a-și salva ființa lor națională, grav amenințată de cercurile guvernante prin tentativa de a desființa școala românească.

Aceasta va face ca slujitorii școlii să se situeze în primele rînduri ale luptei. Astfel, emoționează și azi protestul masiv al românilor transilvăneni, în frunte cu dascălii lor, împotriva proiectului de lege elaborat de Apponyi. Zeci și sute de mii de oameni participă la adunările populare de protest împotriva samavolniciei guvernanților. Așa, spre exemplu, la 25 martie 1907, peste 5 000 de morți din Abrud, Albac, Bistra, Bucium, Cîmpeni, Ponorel, Roșia, Sohodol, Scărișoara, Vidra,

Zlatna etc. se adună la Abrud sat să-şi calmeze durerea, să protesteze.

„Am venit aici, — arată în expunerea sa scriitorul Agîrbiceanu — din toate părţile ca să ne dăm seama de primejdia ce ameninţă şcoala şi drepturile noastre, aţi venit din sate îndepărtate, din casele voastre sărace, aduşi de un gînd : — să dovediţi că nu 14—15 inşi, nu „agitatorii", ci întreg poporul românesc voieşte a-şi păstra legea şi limba strămoşească"[2].

Numai în două săptămîni şi jumătate, un prim val al adunărilor populare de protest, împotriva proiectului de lege amintit, a cuprins localităţile Alba-Iulia, Abrud, Arad, Blaj, Braşov, Făgăraş, Nădlac, Sibiu, Sînmiclăuş ş.a., urmînd ca la scurt timp după acestea să aibă loc şi alte manifestări de acelaşi gen la Baia de Criş, Beiuş, Bocşa-Română, Dej, Fildul de Jos, Ghiriş, Haţeg, Moci, Oraviţa, Orăştie, Şomcuta-Mare, Teaca şi Timişoara[3]. Ziarul **Lupta,** ce apărea la Budapesta, va da publicităţii lista întreagă a localităţilor în care au avut loc asemenea manifestări cu precizarea că la toate acestea a luat parte „învăţătorimea... care a declarat pretutindeni, fără rezervă, că nu primeşte proiectul"[4].

Aceeaşi atitudine plină de responsabilitate se degajează şi din semnificativul **Apel** al cadrelor didactice din Huedin (26 martie 1907) semnat de prof. I. Pop şi înv. I. Mango, preşedintele **Despărţămîntului Reuniunii învăţătorilor** cu sediul la Morlaca, Ioachim Pop, preşedintele **Despărţămîntului Cluj,** Traian Şuteu, Grigore Pop, Iacob Boier, Teodor Gordan, Demetriu Zah, Vasile Idu, Andrei Pop ş.a.

„Suntem, — se afirmă în **Apel,** — un popor viguros, care trebuie să trăim. **Idealul nostru e mare şi ne stă viu înaintea ochilor. Trebuie să ni-l ajungem"** [5] (s.n.). Care este acel **ideal,** pentru semnatarii **Apelului** şi pentru poporul în numele căruia vorbesc, nu este greu de imaginat. El rezidă în desăvîrşirea unităţii naţionale şi de stat. În esenţă, aceasta şi constituie mobilul luptei lor.

În ACELE DRAMATICE ÎMPREJURĂRI, cadrelor didactice transilvănene le revine şi meritul de a fi luat iniţiativa constituirii unui **fond cultural**[6] menit a salva şcoala românească de la pieire.

Servind aceeaşi cauză, **Gazeta învăţătorilor** din Şimleul-Silvaniei, de sub redacţia lui I. P. Lazăr, învăţător pensionar, va publica, ceva mai tîrziu, la 9 februarie 1913, articolul **Cum trebuie luptat ?** dîndu-i şi semnificativul subtitlu **Învăţaţi de la socialişti,** iar la 15 februarie acelaşi an, va convoca la Cluj prima **Conferinţă a delegaţilor tuturor Reuniunilor învăţătoreşti din Transilvania, Banat, Crişana, Sătmar şi Maramureş.**

Conduse de un prezidiu format din Clemente Grivase, directorul şcolilor fundaţionale din Năsăud, reprezentant al Reuniunii **Mariana,** în calitate de preşedinte, Constantin Liuba din Lugoj şi Macedon Linul din Năsăud — membri, iar I. P. Lazăr secretar, lucrările **Conferinţei** se încheie cu un **Memorand** a cărui soluţionare trebuie să ducă, după opinia participanţilor, la „îmbunătăţirea" situaţiei învăţătorilor şi a „viitorului şcoalei româneşti"[7].

Nesoluţionarea acestuia a determinat redacţia **Gazetei...** să ia iniţiativa convocării unui **Congres**[8] care urma să-şi desfăşoare lucrările la Cluj, în sala Redutului orăşenesc, strada Unió, în zilele de 11/24 şi 12/25 august 1913. Zădărnicit de autorităţi, **Congresul** n-a mai avut loc cu toate demersurile întreprinse de reprezentanţii celor aproximativ 3 000 de învăţători cîţi funcţionau, pe atunci, în şcolile româneşti din Transilvania şi Ungaria. Dar, **ideea Congresului** n-a fost totuşi abandonată ci numai amînată, căci evenimentele precipitîndu-se s-au mutat, curînd după aceea, sub semnul lui Marte.

După declanşarea primului război mondial, acţiunile întreprinse de numeroase cadre didactice transilvănene, în scopul pregătirii unirii Transilvaniei cu România se desfăşoară pe multiple planuri. Astfel, prof. Avram Imbroane, fost redactor al ziarului **Drapelul** din Lugoj, trecînd în România militează pentru intrarea ei în război alături de **Puterile Aliate** iar mai apoi activează printre prizonierii români din Rusia, proveniţi din armata austro-ungară, pentru a-i determina să se constituie într-un „corp de voluntari" care să lupte alături de armata română. V. Stoica, de loc din Avrig, fost preşedinte al **Societăţii academice Petru Maior,** încadrat profesor la Sibiu, participă la **Congresul românilor de peste hotare aflători în ţară,** unde susţine cauza unirii Transilvaniei cu România ca pe o necesitate istorică[9]. Se înrolează apoi în armata română şi pleacă pe front, iar în martie 1917, în drum spre Statele Unite ale Americii, unde merge pentru a susţine cauza unirii Transilvaniei cu România, se opreşte la Darniţa, pe pămîntul Rusiei revoluţionare, unde ia legătură cu prizonierii români transilvăneni în acelaşi scop[10]. Din iniţiativa lui va lua fiinţă la Washington în 22 iunie/5 iulie 1918 **Liga socială românească,** care va desfăşura o activitate susţinută în vederea realizării desăvîrşirii unităţii naţionale şi de stat a României.

În aceeaşi ordine de idei se înscrie şi activitatea desfăşurată, în cadrul **Consiliului Naţional al Unităţii Române** de la Paris (constituit la 24 august/6 septembrie 1918 de către profesorii L. Blaga, N. Bogdan şi C. Lacea din Braşov).

ÎNTR-UN ALT PLAN MENȚIONĂM că în 1916, odată cu intrarea României în război alături de **Puterile Aliate,** numeroși învățători și profesori din Transilvania s-au înrolat în armata română, unii alăturîndu-i-se în momentul pătrunderii acesteia în zona Brașov [11].

Tot atunci, o serie de cadre didactice participă la pregătirea actului unirii Transilvaniei cu România prin intermediul unor organe de presă din Țară cum era **Epoca** lui N. Filipescu, care, din iunie 1915, introduce o rubrică specială **Ardealul vorbește,** unde sînt consemnate opinii ale transilvănenilor relativ la problemele ce frămîntau Țara. De asemenea, numeroși dascăli transilvăneni aflați în România editează, în același scop, ziare și reviste ca **România Mare, Libertatea,** ce apăruse la Orăștie, cu suplimentul ei **Foaia interesantă, Revista Neamului** ce apare la Iași sub conducerea profesorului Ion Ursu, **Tribuna** [12] ce se călăuzea după lozinca lui I. Slavici, fostul redactor al Tribunei din Sibiu, care sintetizînd crezul unui neam întreg, spunea că pentru români „Soarele de la București răsare" etc.

Toate aceste organe de presă, mai sus citate, ca și altele pe care nu le-am amintit din lipsă de spațiu, au militat energic pentru intrarea României în război alături de **Puterile Aliate** și pentru pregătirea unirii.

Printre susținătorii cei mai fervenți ai acestora, și îndeosebi ai **Tribunei,** menționăm pe profesorul patriot Onisifor Ghibu, de loc din Săliștea Sibiului. De altfel, de numele lui se leagă și susținerea **Gazetei ostașilor,** apărută imediat după intrarea României în război, precum și editarea săptămînalului **Ardealul** (1 octombrie, 1917), destinat, în primul rînd, prizonierilor transilvăneni din Rusia și emigranților români aflați în țară. Cu titlul schimbat în **România nouă,** de la 24 ianuarie 1918, fostul săptămînal, avînd în frunte pe același O. Ghibu, va deveni cotidian grupînd în jurul său reprezentanți ai tuturor teritoriilor locuite de români, inclusiv Basarabia, Bucovina, Macedonia și Serbia.

În aceeași ordine de idei se înscrie și inițiativa tînărului profesor transilvănean, absolvent al Facultății de litere a Universității din București, Ariton Pescariu din Ciumbrud (jud. Alba), de a edita la Moscova, cu aprobarea guvernului sovietic, împreună cu un grup de tovarăși, foști ofițeri în armata austro-ungară, **Foaia țăranului** (15 februarie, 1918). Destinată prizonierilor români transilvăneni, în majoritatea lor covîrșitoare țărani, **Foaia...** publică, în chiar primul său număr, poezia lui C. Coșbuc **Noi vrem pămînt** atît de potrivită pentru a marca avîntul revoluționar al vremii, avînt ce trebuie insuflat și acestora pentru acțiunile imediate și viitoare. Din 19 aprilie 1919, **Foaia...** va apare sub redacția lui Al. Nicolau și va purta titlul **Socialismul.**

Menționăm, de asemenea, contribuția adusă de unele cadre didactice transilvănene în lupta pentru desăvîrșirea unității naționale și de stat a României prin intermediul săptămînalului **La Roumanie,** ce apare la Paris în perioada 4/17 ianuarie 1918 — 11 iunie 1919, sub conducerea lui Paul Brătășanu și al gazetei **Libertatea** cu suplimentul ei **Foaia interesantă,** care, începînd cu luna august 1917, va apare la Cleveland-Ohio în S.U.A. (6 numere), după ce, mai întîi, așa cum am arătat, apăruse la Orăștie și apoi la București [13].

PARALEL CU ACȚIUNILE DESFĂȘURATE de dascălii aflați în Țară și peste hotare, în scopul aci menționat, cei rămași sub dominația austro-ungară, înfruntînd cu dîrzenie și curaj viclenia și brutalitatea organelor de represiune, nu încetează o clipă munca de pregătire spirituală a populației pentru înfăptuirea unirii. În acele împrejurări, deosebit de dificile, instrumentul principal de care ei fac uz îl constituie presa căreia, prin materialele publicate îi imprimă un caracter militant ce reflectă, pregnant, voința de nestrămutat a românilor transilvăneni de a deveni „liberi" și de a se „uni" cu Țara.

Printre publicațiile mai importante pe care aceștia le editează și le susțin, în perioada 1916—1918, se numără **Pagini literare** (Arad), **Gazeta poporului** (Sibiu), **Românul** (organ al P.N.R., reapare în noiembrie 1918), **Glasul Ardealului** (Brașov), care va lua locul **Gazetei Transilvaniei, Unirea** (Blaj), **Drapelul** (Lugoj), **Lumina** (Caransebeș) ș.a.

Pentru a ilustra modul și termenii în care sînt abordate, în publicațiile de mai sus, problemele la care ne-am referit, cităm din **Gazeta poporului.** „Toate neamurile monarhiei austro-ungare, clătinată în temeliile ei de cutremurul revoluției — se spune în articolul intitulat **În fața hotărîrei celei mari,** — își dezrobesc astăzi ca la o nouă suflare de viață sufletele lor și se alcătuiesc în state naționale de sine stătătoare...

Pătrunși și noi în toată ființa noastră de dreptul sfînt pe care-l avem de a ne ferici singuri pe noi înșine și de a ne afla calea mîntuirii noastre, ne așezăm astăzi în sînul națiunilor libere și stăpîne pe viitorul lor. Ar fi neîngăduit ca conferința de pace, care va pune temeliile lumii celei noi și va recunoaște tuturor neamurilor dreptul la viață națională independentă, să nu găsească cel mai potrivit chip de a se înfăptui și idealul celor peste 12 milioane de români împrăștiați sub stăpîniri străine. Cînd toate popoarele se alcătuiesc în state naționale

de sine stătătoare, același lucru în măsură deopotrivă îl cerem și pe seama națiunii române. Este singura formă care ne-ar putea mulțumi și ar da o dezlegare firească dreptului de viață a neamului românesc de pretutindeni. Acesta este în clipa de față gîndul fiecărui român și adunarea națională, care se va întruni, va fi glasul cel mai înălțător al tălmăcirii lui" [14].

În aceeași perioadă, noiembrie 1918, profesorul Ilie Cristea se pronunță în problema unirii în următorii termeni: „...noi (s.-d.n.n) avem îndreptățirea a crede că sîntem fanfara prin care respiră sufletul acestui neam și, iresistibil, instinctul nostru ne îndeamnă să strigăm în lumea largă că neamul românesc de pretutindeni vrea unirea sa desăvîrșită într-un singur stat național românesc, unitar și independent" [15].

Deosebit de importantă este activitatea prodigioasă a cadrelor didactice transilvănene de a elabora materialele apărute în coloanele publicațiilor, pe care le-am menționat aici, dar și ale altora pe care nu le-am mai amintit. Se impun în acest sens, mai cu seamă, profesorii I. Lupaș, I. Matei, N. Drăgan, Al. Borza, I. Clopoțel, I. Broșu, N. Bălan, Silviu Dragomir, V. Goldiș, I. Suciu, R. Veliciu, S. Miclea, T. Botiș, Sabin Evuțian, T. Bogdan, Lazăr Iacob, A. Pteancu, Pavel Oprișa, C. Pavel, Gheorghe Dima, Ovidiu Dante Gherman, E. Hodoș, V. Bârlea, Valeriu Braniște, V. Stanciu, N. Regman, Al. Ciurea, Ovidiu Hulea, O. Prie, I. Coltor ș.a.

Numeroase cadre didactice transilvănene dezvoltă, în același timp, o vie și bogată activitate în cadrul unor organizații constituite în scopul susținerii și propagării ideii desăvîrșirii unității naționale și de stat a României ca **Liga pentru unitatea culturală a tuturor românilor,** transformată în urma Congresului extraordinar din 14/27 decembrie 1914 în **Liga pentru unitatea politică a tuturor românilor, Comitetul național al românilor emigrați din Austro-Ungaria** (înființat la Iași în 7/20 ianuarie 1917), care, printre altele, va semna și **Declarația de război** împotriva monarhiei austro-ungare, **Comitetul național al românilor din Transilvania și Bucovina** (înființat la Paris în 17/30 aprilie 1918, la început sub președinția lui Traian Vuia, iar mai apoi sub cea a profesorului și omului de știință dr. Ioan Cantacuzino), **Comitetul de acțiune al românilor din Transilvania, Banat și Bucovina** (înființat în Italia la 6/19 iulie 1918 de profesorul Simion Mîndrescu cu scopul, mai ales, de a organiza prizonierii români aflați acolo, și proveniți din armata austro-ungară, în legiuni care să lupte alături de armata italiană), **Acțiunea patriotică** ș.a.

TOT ATUNCI, MENȚIONĂM aci și participarea unor cadre didactice transilvănene atît la **Congresul naționalităților asuprite din monarhia austro-ungară** (ținut la Roma în 26 martie/8 aprilie — 28 martie/10 aprilie 1918) cît și la **Congresul de la New-York al românilor, cehilor, slovacilor, polonilor, sîrbilor, croaților și rutenilor** din 2/15 septembrie 1918. La ambele congrese se votează și cîte o **Moțiune.** Prin **Moțiunea** votată la Congresul de la Roma, în esență, se cerea **recunoașterea dreptului fiecărei națiuni de a se constitui în Stat național independent sau de a se uni cu statul său național dacă acesta există,** iar prin **Moțiunea de la New-York** se solicita, în fond același lucru, **dezmembrarea Austro-Ungariei, eliberarea tuturor popoarelor asuprite și constituirea de state naționale.**

Un loc aparte revine cadrelor didactice transilvănene în acțiunea de organizare a „corpului de voluntari" din rîndurile prizonierilor români din Rusia, proveniți din armata austro-ungară. Baza organizării o constituia lagărul de la Darnița (lîngă Kiev), unde, încă din decembrie 1916, fuseseră concentrați numeroși prizonieri români din Transilvania. La 5 martie 1917, voluntarii transilvăneni au semnat angajamentul de a lupta în cadrul armatei române. „Noi, ofițerii, gradații și soldații români de neam, se spune în angajament, jurăm pe onoare și conștiință că voim să luptăm în armata română pentru dezrobirea ținuturilor noastre românești de sub dominația Austro-Ungariei și pentru alipirea lor la România" [16].

La 3 aprilie 1917, guvernul Rusiei aprobă ca 30 000 de prizonieri de origine română, din armata austro-ungară, să se constituie într-un „corp de voluntari" care să lupte împreună cu ostașii români, iar la 13/26 aprilie 1917, **Comitetul de organizare** de la Kiev lansează un **Apel** către toți prizonierii români din Rusia cerîndu-le să participe la eliberarea provinciilor românești aflate sub stăpînirea habsburgică pentru a se putea înfăptui unirea lor cu România. Iată pe scurt conținutul Apelului: — „Astăzi, cînd noi românii, ca și celelalte neamuri subjugate, ne-am convins definitiv că nouă, ca români, nu ne mai este posibilă existența în cadrele statului austro-ungar, ... cerem cu voința nestrămutată încorporarea noastră la România liberă, pentru a forma împreună cu ea un singur stat național românesc, pe care îl vom zidi pe bazele celei mai înalte democrații [17]...".

Documentele atestă că printre cei înrolați în „corpul de voluntari" se aflau și numeroși dascăli, mai cu seamă învățători. Parte din aceștia, reveniți pe pămîntul patriei în perioada 1917—1918, au adus servicii importante armatei ro-

mâne, cauzei desăvîrșirii unității naționale și de stat a României. Așa de exemplu, caporalul, iar mai apoi sublocotenent de rezervă, Mihail Echim învățător din Monor (jud. Bistrița-Năsăud), decedat în anul 1960 la vîrsta de 74 ani, primind misiunea de a preda conducerii **Partidului Național Român** din Transilvania documente secrete de mare însemnătate și de a aduce la întoarcere informații asupra stării de spirit a populației, precum și date privind căile de acces în nordul Transilvaniei, se achită de îndatoriri cu promptitudine și responsabilitate, înfruntînd și depășind situații-limită în care se afla la un pas de moarte.

În semn de înaltă cinstire, pentru serviciile aduse patriei, prin îndeplinirea temerarei misiuni, învățătorul Echim a fost felicitat de regele Ferdinand I, de N. Iorga și de generalul Hîrjeu, ministru de război. Tot atunci, i s-a conferit și Ordinul „Steaua României" în grad de cavaler [18].

În ciuda întemnițărilor și a trimiterii pe front a cca 70% din efectivul dascălilor români [19] ca și a înființărilor faimoaselor „zone culturale", de către Apponyi și Zichy, în județele limitrofe României, cu scopul de a asigura „integritatea și unitatea națiunii istorice maghiare" prin transformarea școlilor române, din acele ținuturi, în școli de stat cu limba de predare maghiară, în noiembrie 1918 cînd pregătirea actului unirii Transilvaniei cu România fascinase, pur și simplu, întreaga populație românească, dascălii, spre cinstea lor, sînt prezenți pretutindeni în fruntea acțiunilor prin care se venea, într-un fel sau altul, în întîmpinarea marii sărbători.

Intuind, din conținutul documentelor vremii, Transilvania acelor zile de febrile pregătiri, avem în față imaginea efervescenței caracteristice momentelor cruciale ale istoriei. Ne dăm seama cum **ideea unirii,** care a cuprins masele, punînd stăpînire pe ele, s-a transformat real în **idee forță** ce nu mai putea fi stăvilită de nici o stihie sau putere ostilă. Simțim că se puseseră, tumultuos, în acțiune acele **resorturi tainice, ascunse și latente puteri** ce constituiau însăși manifestarea plenară a geniului poporului român care se declanșase atunci cu tăria originarului dezlănțuit. Este suficient să urmărim, fie și numai cîteva din secvențele participării dascălilor la acțiunile pline de un elevat patriotism din acele cu adevărat memorabile zile, pentru ca să intuim și să descifrăm, în esență, însuși sensul, bogăția și semnificația contribuției acestora la marele act istoric al desăvîrșirii unității naționale și de stat a României.

Ne vom opri dar, mai întîi, la momentul noiembrie 1918, etapă imediat premergătoare evenimentelor de la Alba-Iulia, dată fiind însemnătatea ei în planul împlinirii aspirațiilor de veacuri ale poporului român, încheind cu actul istoric al unirii și o seamă de considerații asupra lui.

Prăbușirea frontului inamic și semnarea armistițiului de la Compiègne între Puterile Aliate și Germania la 29 octombrie/11 noiembrie 1918 ridică în fața transilvănenilor numeroase probleme organizatorice și de preluare a puterii politice.

În aceste împrejurări, patrioții transilvăneni, în frunte cu eminentul și neînfricatul luptător național, profesorul Vasile Goldiș, elaborează și dau publicității istoricul manifest al **Marelui Sfat Național din Transilvania** intitulat **Către popoarele lumii,** prin care, **Consiliul Național Român Central** afirmă în fața opiniei publice mondiale dorința transilvănenilor de a se uni cu frații lor de sînge din România (5/18 noiembrie 1918). La numai două zile după acesta, se dă publicității **Manifestul Marelui Sfat Național din Transilvania privind Convocarea la 18 noiembrie/1 decembrie 1918 a Marii Adunări Naționale la Alba-Iulia (7/20 noiembrie 1918).**

„Istoria, se spune, în **Convocare,** ne cheamă la fapte. Mersul inevitabil al civilizațiunei omenești a scos și neamul nostru românesc din întunericul robiei la lumina cunoștinței de sine. Ne-am trezit din somnul de moarte și vrem să trăim alături de celelalte națiuni ale lumii, liberi și independenți. În numele dreptății eterne și a principiului liberei dispoziții a națiunilor, principiu consacrat acum prin evoluțiunea istoriei, națiunea română din Ungaria și Transilvania vrea să-și hotărască însăși soarta sa de acum înainte..." [20].

Convocarea continuă în spiritul celor de mai sus, după care, în cea de-a doua parte a ei, se dau indicații organizatorice de detaliu.

În ziua de 17/30 noiembrie 1918, are loc **Consfătuirea** fruntașilor politici membri ai P.N.R. și P.S.D. sub președinția lui Ștefan Cicio-Pop. Se discută proiectul în 8 puncte, întocmit de V. Goldiș, Șt. Cicio-Pop și I. Suciu. Proiectul cuprindea hotărîrea de unire cu România, precum și principiile fundamentale după care noul stat va trebui să-și călăuzească întreaga sa activitate social-politică.

Paralel cu aceste acțiuni întreprinse în planul național, la nivelul comitatelor (județelor), orașelor, comunelor și satelor se desfășoară o vastă și prodigioasă activitate de lămurire a cetățenilor asupra evenimentelor, de alegere a consiliilor și de constituire a gărzilor naționale, precum și de stabilire a delegaților ce urmau să participe la lucrările **Marii Adunări Naționale** de la Alba-Iulia.

Documentele atestă că în toate aceste acțiuni cadrele didactice — învățători și profesori — au avut un rol de frunte, desfășurînd o activitate vie cu oamenii, pe cît de dinamică pe atît de entuziastă.

În acest sens, spre exemplu, **Consiliul Național Român din Blaj**[21] încredințează, încă de pe la începutul lui noiembrie 1918 (5—6), profesorului Șt. Roșianu și căpitanului Ion Munteanu sarcina de a organiza consiliile și gărzile naționale în Alămor, Armeni, Bogata, Broșteni, Cenade, Ciumbrud, Cergăul Mare, Cergăul Mic, Hopîrta, Lupu, Măgina, Poiana, Rachiș ș.a.

În același scop sînt trimiși dr. Al. Nicolescu în comunele Mihalț, Obreja, Ohaba, Tău, Teiuș ș.a., precum și în satele din Munții Apuseni, prof. Al. Rusu în Roșia și Păuca, iar prof. Traian German în Valea-Sasului. La 7 noiembrie 1918, același organ trimite, prin învățătorul Botezan din Agîrbiciu și nepotul prof. Papiu, adrese și instrucțiuni pentru alegerea consiliilor naționale comunale și pentru constituirea gărzilor naționale următoarelor localități: Agîrbiciu, Bălcaciu, Boarta, Biia, Buia, Căpîlna de Jos, Cetatea de Baltă, Crăciunelu de Sus, Făget, Feisa, Gusu, Jidvei, Hașag, Sînmiclăuș, Sîntămărie, Șeica Mare, Șeica Mică, Tăuni, Veseud, Veseuș ș.a.

Învățătorului Valer Iozon și sublocotenentului Ștefan Dragoș li se încredințează sarcina de a organiza gărzi naționale în Tătîrlaua și satele din jur. Lui dr. Dănilă Sabo i se încredințează sarcina organizării alegerii consiliilor naționale în Blaj și Blaj-sat. Învățătorul Dumitru Ban este invitat la centru pentru a lămuri chestiuni legate de organizarea alegerii consiliului național comunal și de constituirea gărzii naționale. Dr. Izidor Marcu împreună cu locotenentul Emil F. Negruțiu sînt trimiși în comunele cercului pretoreal al Aiudului pentru organizarea gărzilor naționale și a alegerilor pentru consiliile naționale comunale, iar profesorului dr. Ioan Coltor i se eliberează legitimație de călătorie la Sibiu pentru a desfășura activitate de aceeași natură la Orlat și în alte localități din jurul Sibiului. Profesorul preparandial Iuliu Maior este trimis pentru organizarea alegerii consiliului național și pentru constituirea gărzii naționale în Preluca, iar prof. Augustin Caliani primește sarcina de a duce muncă de lămurire și de pacificare la Biia. Învățătorul Ignat[22] este trimis pentru muncă de lămurire și pacificare în localitatea Spini.

(Continuare în nr. următor al revistei)

CULTURA ȘI EDUCAȚIA ÎN VREMEA LUI BUREBISTA ȘI DECENEU

ION VERDEȘ

Conștient de necesitatea unei activități educative pentru unificarea spirituală a numeroaselor triburi unite în marele său stat, „cel dintîi și cel mai mare dintre regii din Tracia", cum este numit de decretul dionysopolitan în cinstea lui Acornion[1], Burebista conjugă politica de apărare și cuceriri unificatoare cu o activă politică educativă. Direcțiile principale ale acestei politici sînt foarte bine surprinse de către istoricul și geograful grec Strabon (64 î.e.n. — 21 e.n.): „exerciții, abținerea de la vin și ascultare față de porunci",[2] sau, cum am spune astăzi, instruire militară, abținerea de la plăceri ce duc la dezbinare, integrare social-politică, într-un cuvînt, cultivarea spiritului de austeritate și a simțului civic. Aceste țeluri educative sînt o dovadă că marele rege a știut să acorde conținutul educației cu cerințele vieții politice de atunci.

1. Decretul dionysopolitan în cinstea lui Acornion, în Ion Horațiu Crișan, Burebista și epoca sa, ediția a II-a, Editura științifică și enciclopedică, București, 1977, p. 93.
2. STRABON, Geografia VII, 3, 11, în Izvoare privind istoria României, I, Editura Academiei R.S.R., București, 1964, p. 297;

În această măreață operă Burebista este ajutat de o altă mare personalitate : marele preot Deceneu. Cine era acest Deceneu ? Iordanes (sec. VI e.n.), istoric got romanizat, afirmă următoarele [3] : „În timpul domniei la geți a lui Burebista, a venit în Geția Deceneu pe vremea cînd Sylla [4] a pus mîna pe putere la Roma. Primindu-l pe Deceneu, Burebista i-a dat o putere aproape regală" [5]. Strabon precizează că înainte de a deveni mare preot și mîna dreaptă a lui Burebista în conducerea statului, Deceneu „rătăcise multă vreme prin Egipt, învățînd acolo multe semne de prorocie, mulțumită cărora susținea că tălmăcește voința zeilor" [6]. Odată sosit în țara sa, de la învățăturile căpătate în Egipt, Deceneu va reorganiza și întări instituția preoțimii, preoții fiind însă aleși, ca și pînă atunci, din rîndul aristocrației geto-dacice. Referindu-se la acest lucru, Iordanes afirmă că marele preot „a ales dintre ei pe bărbații cei mai de seamă și mai înțelepți, pe care i-a învățat teologia, i-a învățat să cinstească anumite divinități și sanctuare, făcîndu-i preoți, și le-a dat numele de pileați, fiindcă, după cum cred, ei făceau sacrificii avînd capetele acoperite cu o tiară, pe care o numim cu alt nume pilleus" [7].

Reorganizarea și întărirea instituției preoțimii avea, după părerea noastră, rostul de a face din această categorie socială o forță bine instruită și educată, pentru a putea fi capabilă să exercite puternica influență de care avea nevoie statul asupra maselor ignorante și, în același timp, pentru a putea ajuta puterea politică folosind tocmai această influență în realizarea unității spirituale a tuturor dacilor și în educarea conduitei de supunere față de puterea regelui. Este vorba deci de o reformă cu un țel în primul rînd politic și nu în sensul unei schimbări radicale de ordin dogmatic, lucru aproape imposibil, ținînd seama de rolul pe care îl jucau atunci tradițiile și mentalitatea generală. Țelul politic al acestei reforme explică de ce regele acordase lui Deceneu, după cum am văzut că se exprimă Iordanes, „o putere aproape regală". Strabon este și mai explicit în surprinderea caracterului politic al reformei marelui preot, căci spune : „Spre a ține în ascultare poporul, el (Burebista — n.n.) și-a luat ajutor pe Deceneu, care... susținea că tălmăcește voința zeilor" [8]. Tocmai această conjugare a forței politice cu cea a preoțimii, exercitată cu ajutorul credințelor religioase, explică succesul politicii sale de unificare, precum și realizările uimitoare în educarea spiritului de jertfă a soldaților uriașei sale armate [9]. Dintre toate, se pare că virtutea cea mai prețuită era ascultarea : „Ca o dovadă — spune tot Strabon — pentru ascultarea ce i-o dădeau (geții) este și faptul că ei s-au lăsat înduplecați să taie vița de vie și să trăiască fără vin" [10].

Conjugarea puterii politice cu cea a preoțimii nu este o inovație a lui Burebista, ci el aplică, de o manieră mai complexă, o tradiție și o practică mult mai veche, care s-ar urca, după afirmațiile anticilor, pînă la Zalmoxis însuși, zeul dac despre care toți cei care ne-au transmis știri în antichitate nu se îndoiesc că a fost un reformator religioas, într-o vreme neprecizată. Astfel, Iordanes îl consideră un rege [11] — desigur un rege preot, probabil asemenea lui Comosicus, urmaș al lu Deceniu [12], în timp ce Strabon îl crede un mare preot, devenit „părtaș la domnie" al regelui de atunci [13].

Am văzut că Deceneu studiase în Egipt. Iordanes ne dă o imagine clară asupra registrului vast al culturii acestui mare preot. Numai că pe acea vreme nu era o inovație întîmplătoare ideea ca marele preot să-și fi format în prealabil o deosebită cultură. Aceasta devenise, ca să zicem așa, deja o tradiție, care urca cu mult înapoia prezentului. Astfel, cu privire la Zalmoxis, tot Iordanes afirmă că „cei mai mulți scriitori de anale ne spun că a fost un filosof cu o erudiție de admirat" [14]. Alt mare preot dac, pomenit de Iordanes, ar fi fost „învățatul Zeuta" [15]. Același Iordanes spune că „după moartea lui Deceneu, ei (dacii — n.n.) au avut aproape de aceeași veneratie pe Comosicus, fiindcă era tot așa de iscusit" [16].

Unde își puteau forma acești mari preoți cultura lor filosofico-religioasă ? Nu avem

---

3. Iordanes scrie **Istoria geților (Despre originea și faptele geților)**, folosind **Istoria goților** (azi pierdută) a lui Cassiodor (490—583 e.n.) și **Istoria geților** (azi pierdută) a lui Dion Chrysostomos (40—120 e.n.) cunoscută, se pare, de către el prin Cassiodor.

4. Lucius Cornelius Sylla, exponent al aristocrației romane, pune mîna pe putere în 82 î.e.n instaurînd dictatura aristocrației împotriva partidului popularilor condus de Marius.

5. **IORDANES, Getica**, 67, în **Fontes historiae daco-romanae**; II, Editura Academiei R.S.R. București, 1970, p. 417.

6. **STRABON, Geografia**, VII, 3, 11, în **Izvoare**, I, p. 239.

7. **IORDANES, Getica**, 71, în **Fontes**, II, p. 419.

8. **STRABON, Geografia**, VII, 3, 11, în **Izvoare**, I, p. 239.

9. **STRABON, Geografia**, VII, 3, 13, în **Izvoare**, I, p. 241, afirmă că „dacii... puteau să trimită la luptă pînă la două sute de mii de oameni".

10. **STRABON, Geografia**, VII, 3, 11, în **Izvoare**, I. p. 239.

11. **IORDANES, Getica**, 39, în **Fontes**, II, p. 413.

12. **IORDANES, Getica**, 73, în **Fontes**, II, p. 419.

13. **STRABON, Geografia**, VII, 3, 5, în **Izvoare**, I, p. 231.

14. **IORDANES, Getica**, 39, în **Fontes**, II, p. 413.

15. **Ibidem.**

16. **IORDANES, Getica**, 73, în **Fontes**, II, p. 419.

ştiri decît despre Zalmoxis şi Deceneu, probabil pentru că numai personalitatea acestora impresionase cu putere pe antici. Zona de formare a acestora este, indiscutabil, aria de civilizaţie greacă şi cea egipteano-elenistică. Deşi nu putem lua în considerare fabulaţia transmisă de istoricul Herodot (484—425 î.e.n.) că Zalmoxis şi-ar fi însuşit ideile pithagoreice întrucît ar fi fost sclavul şi învăţăcelul lui Pithagora (580—500 î.e.n.)[17], socotim că ar putea fi adevărat ca el să fi fost produsul culturii greceşti într-o perioadă mult mai veche, poate al orfismului de factură elenă, pe care se va clădi pithagoreismului însuşi, şi chiar al culturii filosofico-religioase egiptene dinaintea elenismului. În acest sens credem că ar trebui interpretată afirmaţia lui Strabon după care miticul Zalmoxis şi-ar fi însuşit cunoştinţele astronomice de la greci şi pe cele de alt ordin de la egipteni[18].

În acest fel fenomenul Zalmoxis ar precede cu mult timp înainte procesul similar care va avea loc cu sciţii, începînd cu secolul VI î.e.n., în contact cu civilizaţia greacă veche din zona nordpontică şi metropolitană. Citäm cazurile, binecunoscute, ale lui Toxaris[19], Scyles[20], Anacharsis[21], Abaris[22], fără a intra în amănunte.

Dacă despre Zalmoxis există părerea, neîntemeiată, a anticilor că doctrina sa ar fi de factură pithagoreică — părerea acestora bazîndu-se pe unele similitudini între zalmoxism şi pithagoreism privind, probabil, mai ales latura iniţiatică filosofico-religioasă —, care este formaţia lui Deceneu, care este profilul său cultural-filosofic? Ca viitor mare preot trebuie să ni-l imaginăm ca preocupîndu-se în primul rînd de iniţierea în misterele religiei egiptene, în forma sa elenistică deschisă spre prozelitism, legată de cultul trinitar Osiris, Isis, Horus. Ştirile pe care ni le furnizează Iordanes ne prilejuiesc însă convingerea că Deceneu s-a format şi la şcolile filosofice din Alexandria Egiptului, puternic centru al culturii elenistice, în care curentele filosofice se aflau în faza sincretismului doctrinar specific elenismului tîrziu. Din toate şcolile care activau acolo, Deceneu trebuie să fi preferat doctrinele cele mai apropiate între ele, adică neopithagoreismul (reînviat foarte mult în acea vreme sub influenţa misticismului oriental), neoplatonismul aflat în faza premergătoare fixării doctrinei din ultima etapă, stoicismul şi, probabil, şi doctrina eseniană, diseminată şi aci şi aflată în faza de preparare a doctrinei sale filosofice ce se va desăvîrşi mult mai tîrziu prin Filon Iudeul (25 î.e.n — 40 e.n.).

Întors între ai săi, Deceneu a simţit nevoia să împărtăşească şi altora cunoştinţele căpătate, întemeind, ca să zicem aşa, o şcoală superioară. Iordanes afirmă astfel că i-a instruit, desigur, pe aristocraţii laici şi pe preoţi „în aproape toate ramurile filosofiei", în care era „un maestru priceput" : „Observînd înclinarea lor de a-l asculta în toate, şi că ei sînt din fire deştepţi, i-a instruit în aproape toate ramurile filosofiei, căci era un maestru priceput în domeniu"[23]. Domeniile filosofice pe care le preda ascultătorilor săi erau : etica, probabil o etică în care erau conjugate principiile eticii austere a pithagoreismului cu cele ale eticii atotsuferitoare a stoicilor : fizica, probabil fizica stoică, singura conjugată cu principiile de etică de care avea nevoie un reformator religios, logica, desigur logica aristotelică în prelucrările ei elenistice, preferată altora pentru rigoarea şi operaţionalitatea ei. Iată pasajul din Iordanes : „El i-a învăţat etica, dezvăţîndu-i de obiceiurile lor barbare, i-a instruit în ştiinţa fizicii, făcîndu-i să trăiască în mod firesc după propriile lor legi (fysicam tradens naturaliter propriis legibus vivere fecit) ...i-a învăţat logica, făcîndu-i superiori celorlalte popoare în privinţa minţii ; dîndu-le un exemplu practic, i-a îndemnat să-şi petreacă viaţa în fapte bune"[24].

Un alt domeniu pe care l-a predat ascultătorilor este acela al astronomiei, care obliga la cunoştinţe de matematică şi care nu era şi nu putea fi despărţit în aceea vreme de astrologie : „Demonstrîndu-le teoria celor 12 semne ale zodiacului, le-a arătat mersul planetelor şi toate secretele astronomice şi cum este şi scade orbita Lunii şi cu cît globul de foc al Soarelui întrece măsura globului pămîntesc şi le-a expus sub ce nume şi sub ce semne cele 346 de stele trec în drumul lor cel repede de la răsărit pînă la apus spre a se apropia sau depărta de polul ceresc"[25]. Recunoaştem în acest citat elemente exprimînd influenţa astronomului grec Hiparh (190—125 î.e.n.), reprezentant de frunte al ştiinţei în mediul alexandrin din epoca elenismului tîrziu[26], astronom care susţinuse, primul, că dia-

17. HERODOT, Istorii, IV, 95, în Izvoare, I, p. 49.
18. STRABON, Geografia, VII, 3, 5, în Izvoare, I, p. 229.
19. LUCIAN de SAMOSATA, Scitul sau oaspetele, 1, în Izvoare, I, p. 611.
20. HERODOT, Istorii, IV, 78, 79, 80, în Izvoare, I, p. 43, 45, 47.
21. LUCIAN de SAMOSATA, Scitul sau oaspetele, 1, în Izvoare, I, p. 611.
22. STRABON, Geografia, VII, 3, 8, în Izvoare, I, p. 233 (v. şi nota 54).
23. IORDANES, Getica, 69, în Fontes, II, p. 417.
24. IORDANES, Getica, 69, în Fontes, II, p. 417
25. Ibidem.
26. HIPARH alcătuise un catalog de 800 de stele, dar citatul de mai sus privind cele 346 de stele se referă numai la stelele constelaţiilor zodiacale.

metrul Soarelui este mai mare decît al Pămîntului, descoperitor al fenomenului precesiei echinocțiilor.

Desigur, preocupările pentru astronomie și astrologie intrau în activitatea tagmei preoțești a daco-geților. Sînt cunoscute sanctuarele dace legate de calendar și s-a scris destul de mult la noi despre superioritatea calendarului dacilor. Putem să legăm toate acestea de numele lui Deceneu ? Nu putem contesta că Alexandria Egiptului era un important centru de studii astronomice și că acest oraș a dat pe Sosigene (sec I î.e.n.), marele astronom grec care l-a ajutat pe Cezar să facă reforma calendarului roman. Contemporan cu Cezar, Sosigene era, implicit, contemporan și cu Deceneu și nu este exclus ca cei doi să fi fost cam de aceeași vîrstă și ca atare colegi, ceea ce înseamnă că trebuie să fi avut și aceiași profesori, între care, poate pe Poseidonios (135—50 î.e.n.), filosof stoic și astronom de orientare hiparhiană, care a corectat însă măsurătorile diametrelor Lunii și ale Soarelui în raport cu cel al Pămîntului făcute de Hiparh. De aici putem avansa concluzia că sanctuarele cu caracter astronomic de la Grădiștea Muncelului, ridicate de Burebista, ar putea să fie și opera astronomului Deceneu. Aceasta nu înseamnă însă că preocupările de astronomie ale preoțimii dace încep doar odată cu Deceneu, doarece calendarul dacic, poate într-o formă mai imperfectă, este cu mult mai vechi, el putînd urca pînă la miticul Zalmoxis, despre care Strabon afirmă că poseda cunoștințe astronomice [27], și că practica chiar astrologia : „Întorcîndu-se la el în țară, s-ar fi bucurat de o mare trecere la conducători și la popor întrucît, întemeiat pe semnele cerești el făcuse proorociri" [28]. Tot ca despre un cunoscător în ale astrologiei vorbește Strabon și despre Deceneu, care învățase în Egipt „multe semne de prorocie, mulțumită cărora susținea că tălmăcește voința zeilor" [29].

Între obligațiile preoțimii dace, asemenea druizilor celți, era și aceea de a poseda cunoștințe medicale. Dezvoltarea unor serioase cunoștințe medicale la daci trebuie să fie foarte veche din moment ce Platon pune în seama lui Zalmoxis principiul ca în vindecarea bolilor trebuie să se țină seama de legătura strînsă dintre trup și suflet și de legătura dintre organe, în sensul de a raporta partea la întreg și întregul la parte [30]. Arta vindecării se baza, bineînțeles, pe practicile magice și, în același timp, pe o profundă cunoaștere a virtuților plantelor medicinale. Așa de vestită ajunsese farmacologia dacă, încît medicul grec Dioscoride (sec. I e.n.), în tratatul său **Despre materia medicală**, dă, în paralel cu terminologia greacă și latină, numele a 47 plante medicinale cu numele lor în limba dacă [31].

Printre cunoștințele cu care își instruia Deceneu contemporanii, erau și cele medicale, inclusiv cele privind plantele de leac. Iată ce spune tot Iordanes despre climatul de studiu pe care Deceneu îl crease printre ai săi : „Vezi ce mare plăcere, ca niște oameni prea viteji să se îndeletnicească cu docrinele filosofice, cînd mai aveau puțintel timp liber după lupte. Putem vedea pe unul cercetînd poziția cerului, pe altul însușirile ierburilor și ale fructelor, pe acesta studiind creșterea și descreșterea Lunii, pe celălalt observînd mersul Soarelui și cum, prin rotația cerului [32], (astrele) care se grăbesc să meargă în regiunea orientală sînt duse înapoi spre regiunea occidentală, se odihnesc apoi după o regulă prestabilită" [33].

Putem spune, așadar, că tagma preoțească a dacilor era depozitara vie a unor vaste cunoștințe, în limitele științelor timpului, privind teologia, filosofia, astronomia și astrologia, morala și legislația, medicina și farmacologia. La aceeași concluzie ajunsese și C. Daicoviciu, care afirma că la curtea lui Burebista trebuie să fi existat o tagmă a învățaților, formată în general din preoți, deținătorii tezaurului de cunoștințe acumulate de-a lungul timpului și dezvoltat în mod permanent [34]. Ipoteza vine în concordanță cu afirmația lui Iordanes, după care „geții nu au fost deci lipsiți de oameni care să-i învețe filosofie" [35]. Datorită cunoștințelor vaste în diverse domenii, inclusiv cele de logică, Iordanes putea spune admirativ : „De aceea geții au fost totdeauna superiori aproape tuturor barbarilor și aproape egali cu grecii, după cum relatează Dio [36], care a compus istoria și analele lor în limba greacă" [37].

Cunoștințele de teologie, de care vorbește tot Iordanes, priveau, desigur, în exclusivitate instruirea preoțimii. Ele nu puteau fi inovații radicale, întrucît orînduielile lui Zalmoxis nu fuseseră perimate de timp, iar Deceneu nu putea intra în contradicție cu ele. Astfel, probabil că

27. **STRABON, Geografia**, VII, 3, 5, în **Izvoare**, I. p. 229.
28. **Ibidem.**
29. **STRABON, Geografia**, VII, 3, 11, în **Izvoare**, I, pag. 239
30. **PLATON, Charmides**, 156d—157c, în **Izvoare**, I, p. 101 și 103.
31. **DIOSCORIDE, Despre materia medicală**, II, 117—IV, 49, în **Izvoare**, I, p. 381 și 383.
32. Este vorba de mișcarea aparentă a astrelor pe cer, pe care se fundează concepția geocentrică în astronomia antică.
33. **IORDANES, Getica**, 70, în **Fontes**, II, p. 417.
34. Apud **I.H. CRIȘAN, Op. cit.**, p. 446.
35. **IORDANES, Getica**, 39, în **Fontes**, II, p. 413.
36. Este vorba de Dioh Chrysostomos, care, trăiind un timp la curtea lui Decebal, ajunsese să cunoască bine pe daci și istoria lor, amănunt ce trebuie să acorde credit știrilor transmise de el. Păcat că **Istoria geților**, scrisă de el în 10 cărți, s-a pierdut. Prin folosirea sa de către Iordanes, știrile transmise de acesta, cu tot subiectivismul lor, trebuie de asemenea învestite cu creditul de rigoare.
37. **IORDANES, Getica**, 40, în **Fontes**, II, p. 413.

se menținea tradiția sacrificiilor umane, proprii oricărei civilizații primitive, deși Iordanes spune că normele de etică profesate de Deceneu aveau rostul de „a dezvăța" pe daci de „obiceiurile lor barbare". Mai curînd putem vorbi de o amplificare a fondului misterial de tip orfic, moștenit de la Zalmoxis, cu elementele noi din fondul neopithagoreic cu care Deceneu se familiarizase la Alexandria. Potrivit doctrinei neopithagoreice, ea însăși fundată pe orfismul reînviat, Deceneu trebuie să fi întărit o practică mai veche și anume asceza corpului sacerdotal. Nici în această privință nu venea în contradicție cu zalmoxismul, care se pare că își întemeia tot pe asceză practica slujitorilor săi. Dovezi ale practicii ascezei la daci înainte de Deceneu le întîlnim la unii scriitori antici. Astfel, Josephus Flavius (37—95 e.n.), vorbește de polistaii (termenul însemnînd „ziditori de orașe") sau pleistoii daci (termenul însemnînd „cei foarte mulți"), o sectă religioasă, asemănată de acesta cu esenienii [38], în timp ce Strabon pomenește de ctiști [39] (numele lor însemnînd „ziditori"), care practicau de asemenea celibatul. Că celibatul și abținerea de la carne erau comandamente zalmoxiene, ne-o dovedește tot Strabon, care spune : „A dăinuit la geți obiceiul pithagoreic, adus lor de Zalmoxis, de a nu se atinge de carnea animalelor" [40]. Citatul privește, evident, sectele care practicau celibatul și abstinențele de orice fel și, desigur, mai ales tagma preoțească.

La Iordanes întîlnim și o precizare care ne-ar îngădui să considerăm că dacii cunoșteau scrisul, începînd, cel mai sigur, odată cu Deceneu, mai ales că astronomia și calculele ei matematice nu pot fi concepute fără scriere. Vorbind despre legile lui Deceneu, întocmite pe știința fizicii, înțeleasă ca o filosofie a naturii, Iordanes afirmă că aceste legi erau transcrise și pătrate astfel de daci pînă în vremea sa, adică pînă în secolul VI e.n. : „...i-a instruit în știința fizicii, făcîndu-i să trăiască în mod firesc după propriile legi ; transcriind aceste legi, ele se păstrează pînă astăzi sub numele de belagines (fysicam tradens naturaliter propriis legibus vivere fecit, quas usque nunc conscriptas belagines nuncupant)" [41].

Ce trebuie să fie acele belagines ? După părerea noastră, termenul trebuie să însemne, potrivit limbii dace, foaie de piele preparată din capră albă (sau din oaie albă) [42], adică pergament, material desigur perisabil, ceea ce ar explica de ce nu ni s-a păstrat nimic din aceste legi date de Deceneu. Cetățile grecești din Pontul Stîng cucerite de Burebista trebuie să fi folosit pergamentul, importat desigur din lumea elenistică, așa cum este sigur că foloseau, încă din secolul IV î.e.n., importînd, suluri de papirus, după cum afirmă Xenofon (sec. IV-III î.e.n.) [43], pentru nevoi culturale și civice. O dovadă materială o constituie și „mormîntul cu papirus", descoperit nu de multă vreme la Mangalia [44]. După modelul grecesc, nu este exclus deci ca și preoțimea și conducerea politică dacă să fi folosit pergamentul și chiar papirusurile, cel puțin încă din vremea lui Burebista și Deceneu.

Datorită înnoirilor aduse, precum și perfecționării pe care o produsese societății dace, numele lui Deceneu s-a întipărit adînc în memoria urmașilor, a maselor daco-gete, astfel încît, pînă în secolul VI e.n., populația daco-romană pomenea încă numele lui Deceneu în cîntecele sale : „nume pe care geții îl reamintesc pînă astăzi în cîntecele lor, deoarece i-au dat o mare considerație" [45].

Cele două știri privitoare la acele belagines care continuau să se transcrie în secolul VI e.n., precum și cîntecele în care continua să fie pomenit cu veneratie numele lui Deceneu, ar putea fi considerate încă două dovezi, pe lîngă multe altele, ale continuității noastre pe aceste meleaguri.

---

38. **JOSEPHUS FLAVIUS**, Antichități iudaice, XVIII, 1, 5, în **Izvoare**, I, p. 413.
39. **STRABON**, Geografia, VII, 3, 3, în **Izvoare**, I, p. 227.
40. **STRABON**, Geografia, VII, 3, 3, în **Izvoare**, I, p. 227.
41. **IORDANES**, Getica, 69, în **Fontes**, II, p. 417.
42. Vezi radicalul dac **aig** însemnînd capră (I.I. Rusu, **Limba traco-dacilor**, ed. II, Ed. științifică, București, 1967, p. 131), apropiat de cuvîntul grec **aigos**; de corelat și cu termenul latin agnus (miel). Inițialul **bel** ar putea proveni din radicalul dac **bhel, bhlo,** (foaie), sau de la cuvîntul **balion** (alb) provenind de la același radical (**I.I. RUSU, Op. cit.**, p. 132): de corelat și cu slavul **belo** (alb), dar și cu neolatinul **bel** (frumos).
43. **XENOFON, Anabasis**, VII, 5, 14, apud **Dicționar de istorie veche a României**, elaborat sub conducerea prof. univ. dr. doc. **D.M. PIPPIDI**, Editura științifică și enciclopedică, București, 1976, p. 254.
44. **D.M. PIPPIDI**, în **Studii clasice**, 9, 1967, p. 203—210, apud. **Dicționar**, p. 254.
45. **IORDANES**, Getica, 72, în **Fontes**, II, p. 419.

MEDALION

Prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran la 70 de ani

A spune despre profesorul Dimitrie Todoran că este în „prima linie" a oamenilor de știință care militează pentru perfecționarea educației și învățămîntului din țara noastră este un adevăr, dar incomplet, deoarece raportîndu-ne la activitatea sa de aproape cinci decenii trebuie să afirmăm că se situează printre pedagogii de frunte ai țării.

Născut în octombrie 1908, Dimitrie Todoran își începe încă din 1929 cariera științifică și universitară ca preparator la Institutul de psihologie din Cluj, unde — sub îndrumarea profesorului Florian Ștefănescu Goangă — s-a format o remarcabilă școală de psihologie. Pînă în 1947, cînd este promovat profesor universitar, la Universitatea din Cluj, Dimitrie Todoran străbate într-un timp scurt — datorită prestigioasei sale activități de cercetător, cadru didactic și activist obștesc — toate treptele universitare. Șeful catedrei de pedagogie al Universității București (1971—1974), președinte al Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice (1967—1969), rector al Institutului central de perfecționare a personalului didactic (1969—1976), profesorul Dimitrie Todoran este membru activ al Academiei de Științe Sociale și Politice.

Întreaga sa operă științifică (din care menționăm binecunoscutele lucrări „Psihologia temperamentului" — 1932, „Bazele psihologiei caracterului" — 1935, „Psihologia educației" — 1942, reeditată în 1974, „Educație și pedagogie" — 1943, „Introducere în pedagogie" — 1946, monografiile asupra lui Helvetius, Diderot, Rousseau) și activitate didactică (a predat cursuri de pedagogie generală, pedagogie experimentală, istoria pedagogiei, didactică și metodologie școlară) reprezintă un continuu act creator, care îl situează pe un loc aparte în configurația mișcării pedagogice din țara noastră. Întemeindu-și concepția pe cercetări de psihologie experimentală și de psihologia copilului, profesorul Todoran tinde să fundamenteze știința educației pe datele psihologiei și biologiei, în indisolubilă legătură cu dinamica integratoare a personalității în contextul valorilor culturii. Iată rațiunea pentru care în acea cuprinzătoare sinteză a principiilor psihologice ale formării educaționale ce este „Psihologia educației", emitea ideea explicării tuturor formelor de învățare printr-o concepție gradient-dinamică și integralistă, care să cuprindă sistemele psihice funcționale angajate în procesul modificării structurilor și formelor de comportare sub influența constantă a factorilor educaționali.

Gîndind de pe pozițiile pedagogiei antropologice, pe care a îmbogățit-o prin lucrările sale, profesorul Todoran a criticat aspru stagnarea pedagogiei în teleologie, ca și experimentalismul „la periferia vieții psihice", marcînd necesitatea cercetării educației și învățămîntului printr-o metodologie complexă și a progresului științei educației pe o dublă coordonată: axiologică și tehnică, normativă. Cu gîndirea pătrunzătoare și intuiția de mare finețe ce-i sînt caracteristice, profesorul Todoran s-a ridicat la înțelegerea atotcuprinzătoare a problematicii privind educarea integrală, comunistă, a individului integral, anticipînd idei care de-abia astăzi se află în prim-planul teoriei și practicii pedagogice (sistematica obiectivelor, tehnologia didactică ca valorificare a resurselor procesului instructiv-educativ, ș.a.).

Pe tărîm obștesc, militează cu consecvență și ardoare pentru înfăptuirea politicii partidului nostru comunist, din rîndurile căruia face parte.

Cu prilejul împlinirii frumoasei vîrste de 70 de ani, foștii studenți și doctoranzi, toți cei mulți care îl prețuiesc și-l respectă pentru gîndirea sa novatoare, pentru pasiunea sa în muncă și adînca sensibilitate față de condiția umană, îi urează „La mulți ani, sănătate și fericire" spre progresul continuu al învățămîntului românesc și al științei educației.

Dr. EMILIAN DIMITRIU

(Urmare din pag. 11)

într-o mai mică măsură abordate comparativ cu cele ale instrucției. Operînd ca psiholog, autorul se restrînge la analiza efectelor care rezultă din anumite tipuri de interacțiune dintre aptitudini și atitudini, relevînd o serie de fenomene negative cum ar fi cele de blocaj, conflict și altele pozitive, de vocație, autodepășire, creativitate, optimum motivațional. În legătură cu acest ultim termen nu sînt ocolite relații paradoxale, care arată, spre exemplu, că pentru sarcinile dificile nu sînt optime energizările excesive, ci numai acelea moderate. Autorul se dovedește a fi foarte preocupat de dialectica psihologică. Astfel, nu ezită să afirme o ambiguitate a motivației și să pună caracterul în dependență de rezolvarea unor contradicții funciare. Însuși sistemul psihic este conceput în ordinea coordonării și relativei opoziții dintre conștient și inconștient. Consecvent cu linia de constructivism uman și optimism motivat, autorul relevă cu multă insistență realitatea psihologică a valorii și caracterul necesar al împunerii valorilor politice, mora-

(Urmare din pag. 41)

Educația intelectuală este concepută amplu, în conexiunile ei multiple cu „educația socială", cu cea artistică și cu pregătirea practică.

Valoarea părții a treia a lucrării constă în analiza specificului predării și învățării problematizate la principalele obiecte de studiu, scoțîndu-se în evidență probleme ca: dificultatea, dar nu imposibilitatea problematizării în cadrul disciplinelor umaniste și specificului problemei de tip umanist; importanța cardinală a problemelor în matematică, deoarece matematica nu este atît un obiect de studiu „cît o metodă specifică de gîndire, cu valoare universală"; rolul deosebit al motivației elevilor în învățarea matematicii.

(Urmare din pag. 49)

sînt prezentate **rezultatele unor experimente** care urmăresc efectul învățării în condiții de variație a activizării învățării la adult, ale activității independente metodic organizate, ale introducerii tehnicii muncii intelectuale. În acest context, autorul subliniază în mod justificat rolul motivației învățării ca mobil socio-profesional și ca disponibilitate pentru o învățare eficientă.

Deși nu și-a propus să cuprindă întreaga problematică a educației adulților, ci s-a oprit asupra proceselor învățării la adulți în forme de învățămînt cu caracter permanent — rămînînd astfel în afara analizei procesele de învățare care se desfășoară în cadrul activității cultural-educative, precum și formele de învățare nemijlocit legate de muncă — totuși unele concluzii ale lucrării, mai ales cele privind activizarea învățării la adulți, capătă o semnificație mai largă vizînd ansamblul procesului de educare a adulților.

Tematica lucrării are convergențe cu tematica unor cercetări de la noi din țară, desfășurate în anii 1972—1975 de către un colectiv de la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice condus de profesorul Leon Țopa, cercetări cu un pronunțat caracter socio-pedagogic, care au vizat factorii determinanți ai realizării unui sistem național de educație permanentă, integrarea învățămîntului școlar și post-școlar în sistemul educației permanente, elaborarea unor criterii de evaluare a curriculumului școlar în perspectiva educației permanente, optimizarea proceselor de perfecționare profesională a adulților.

Traducerea în limba română a lucrării **Introducere în psihologia învățării la adulți** evidențiază un mod de expunere riguros științific și în același timp accesibil, permite surprinderea unei pluralități de sensuri și implicații practice ale conceptelor folosite de autor, înscriindu-se în direcția studierii modalităților de aplicare a rezultatelor științelor sociale în domeniul învățămîntului și educației omului de toate vîrstele.

Gheorghe Bunescu

le și estetice în condițiile societății noastre socialiste.

În cadrul dicționarului, un spațiu vast este consacrat termenilor referitori la metodele și tehnicile de investigare psihologică, psihopedagogică, psihosociologică, a căror cunoaștere prezintă o reală însemnătate pentru toți specialiștii practicieni din domeniul științelor despre om. Pentru un public mai larg importante se dovedesc procedeele de autocunoaștere și autoevaluare a comportamentelor intelectuale, morale, precum și metodele referitoare la depistare unor tulburări, momente critice ale evoluției personalității.

Dicționarul de psihologie constituie o lucrare prodigioasă, de o autentică valoare științifică, cu deosebite semnificații practice și utile pentru toți tinerii și alături de ei pentru cadrele didactice angajate în construcția umană. Pentru educatori, lectura volumului invită la reflecție și contribuie la perfecționarea proceselor de instrucție și educație.

Virgiliu Radulian

În partea finală a lucrării sînt expuse experiența poloneză în domeniul învățămîntului problematizat, organizat de predilecție pe grupe de elevi, precum și o pledoarie — un adevărat ethos pedagogic — pentru acest tip de organizare a instruirii, care deschide larg porțile instruirii și educației permanente. Întregul învățămînt trebuie revoluționat — subliniază Okón — prin conceperea, organizarea și realizarea lui din perspectiva educației permanente și prin înfăptuirea lui prin metodele cele mai adecvate prin care elevul să-și însușească știința de a învăța pe tot parcursul vieții.

Doina Calomfirescu

(Urmare din pag. 52)

au o natură și preocupări infracționale, autorul integrează grupul spontan în pedagogia timpului liber, adoptînd o viziune optimistă cu privire la rolul și efectele lui asupra personalității. În acest sens, analizînd raporturile dintre cadrul educațional instituționalizat și grupurile spontane, autorul remarcă o anumită apropiere, facilitată de transferuri posibile, de preocupări și activități, de atitudini și motivație, de climat al vieții colective. Reala apropiere a grupurilor formale și informale de copii, după cum se demonstrează pe baza cercetărilor întreprinse, permite o largă acțiune educativă cu grupurile spontane în care se împletesc specific: influența personală a educatorului, orientarea grupului prin intermediul liderului sau al unor mentori adulți, influența colectivelor pionierești etc. Nefiind total similare cu grupurile instituționalizate, grupurilor spontane este indicat să li se adopte strategii educaționale adecvate ca: strategia substituirii, cea a focarului de atracție, cea a competiției, strategia de graniță a sprijinirii structurilor semiinstituționalizate ș.a.

Capitolul care încheie această originală lucrare, intitulat **Spre o pedagogie a grupurilor spontane**, pornind de la considerarea grupurilor respective în contextul unor condiții social-istorice a căror amprentă o poartă, trage concluzii valoroase privind orientarea predominant pozitivă, îmbogățirea tipologiei grupurilor, cuprinderea grupului spontan sub raza acțiunii educative și cerințele pedagogice în acțiunea grupului spontan.

Folosind un material inedit și urmărind, într-o temeinică investigație interdisciplinară, cu deosebire latura pedagogică a problemei, Mircea Ștefan realizează o lucrare actuală, deosebit de utilă. Fundamentul ei politico-pedagogic se constituie pe baza sarcinilor trasate de partid cu privire la educarea și reeducarea tineretului în colectiv, la cultivarea moralei comuniste și civismului în ansamblul procesului formativ, inclusiv al celui care se desfășoară în perimetrul timpului liber. Prin întreaga sa orientare realistă, prin caracterul ameliorativ pe care îl posedă, prin soluțiile operaționale preconizate, printr-o formă de prezentare accesibilă și atrăgătoare, studiul **Pedagogia în fața grupului spontan de copii** se înscrie în lucrările de maturitate pe care educatorii de azi, întreaga noastră societate, le solicită.

Dr. Gheorghița Fleancu

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ŞI PSIHOLOGICE

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE. PREŢUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

In atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30 — 40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

Lei 5

Tiparul executat sub cd. 1054 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

COPILU, L'école et la pédagogie soviétiques envisagées sous le jour du XXV-eme Congrès du P.C.U.S. • **ION CODRU**, Le manuel des „Convaissances économiques" • **AUGUSTIN MACARIE**, „Symbolisme, modernisme, avantgardism" par **ION MIHUȚ** • **ANA NEGULESCU**, „L'évaluation continue des élèves et les examens" par **GILBERT DE LANDSCHEERE**.

VASILE BUNESCU, The Emphasis on the Educational Feature of the Curriculum • **ION BONTAȘ**, The Integration of Education with Research and Production, a Lawful Requirement • **ION CERGHIT**, The Acquisition of the Intelectual Work Techniques by the Pupils • **NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU**, The Achievement of the Revolutionary — Patriotic Education of the Pupils by Studying the Literary Works Inspired by the War of Independence • **I. CREMER**, The Reflection of the War of Independence in the Past Reading Books • **PAVEL PETROMAN, RADU PETRE**, Political Information — an Important Means in Achieving the Pupil's Communist Education • **VIRGILIU RADULIAN**, Shaping a New Conception and Attitude torwards Learning • **DUMITRU MUSTER, VALDEMAR POPA**, Examination by Docimological Tests in Social Sciences • **GEORGETA MUNTEANU**, The Teaching Game — A Means or Strengthening and Judging the Spelling Skills • **ION HOLBAN**, The Complex System of Child's Assistence • **PETRE BEJENARU**, The Concern of the School Administration for the Rise of the Pupils' Training Level by Circles, Tutorial Classes and Consulting • **ION PETCU**, The Use of Indirect Demonstration in Teaching Geography and Its Formative Value • **CEZAR CĂȘERIU**, Interdisciplinarity and Its Efficiency in Teaching Biology • **GEORGE NESTOR**, The General School of Vitănești • **MARCELA PENEȘ**, Stimulating the Creativity of the Young Schoolchildren in Composition Classes • **AUGUSTA BEIAN**, The Formative Value of the Optional Activity in the 1st grade • **RICHARD MILDT**, The Contribution of the Homework to Strengthening Pupils' Knowledge • **PAVEL APOSTOL**, Current Trends in Phylosophical Thought • **DUMITRU COPILU**, The Soviet School and Education in the View of the XXV Congress of the CPSU • **ION CODRU**, The Handbook of Economic Knowledge (Eungen Prahoveanu etc.) • **AUGUSTIN MACARIE**, Simbolism, modernism, avangardism (Ioan Mihuț) • **ANA NEGULESCU**, Continuous Evolution of the Pupils and the Exams (Gilbert de Landesheere).

ВАСИЛЕ БУНЕСКУ, Усиление воспитательного характера содержания образования • ИОН БОНТАШ, Интеграция образования с исследованием и производством-законная необходимость • ИОН ЧЕРГИТ, Усвоение техники умственной работы учениками • НИНА ЖЕМЭНЯНУ, ГЕОРГЕ ЛЭЗЭРЕСКУ, Реализация революционно-патриотического воспитания с помощью изучения литературных произведений позвящённых войне для независимости • И. КРЕМЕР, Отражение войны для независимости в учебниках по тению в прошлом • ПАВЕЛ ПЕТРОМАН, РАДУ ПЕТРЕ, Политическое информированиеважное средство реализации коммунистического воспитания учеников • ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИЯН, Обновленные концепции и отношения к учебе • Д. МУСТЕР, В ПОПА, Эк. замен с доцимологическими тестами по социальным наукам • Г. МУНТЯНУ, Дидактическая игра-средство упрочения и оценки орфографических навыков • ИОН ХОЛБАН, Комплексная система ассистирования ребенка • П. БЕЖЕНАРУ. Забота школьного руководства для повышения уровня подготовки учеников в кружах, репетирований и консультации • И. ПЕТКУ, Использование посредственной демонстрации в преподавании географии и ее формативное значение • Ч. КЭШЕРИУ, Междисциплинарность и ее эфективность на уроках биологии • Г. НЕСТОР, Общая школа Витэнешть • МАРЧЕЛА ПЕНЕШ, Стимуляция креативности младших школьников на уроках сочинения • А. БЕЯН, Формативная ценность дополнительной деятельности в I-ом классе • Р. МИЛДТ, Содействие домашних заданий в упрочении знаний учеников • П. АПОСТОЛ, Течения в современном философском мышлении • Д. КОПИЛУ, Актуальные вопросы школы и педагогики СССР • КНИГИ-ИДЕИ

Somaire/Contens/Содержание nr. 10/1978

Emilian Dimitriu: The Polytechnization of Education • **Ion T. Radu:** The Optimization of Teaching Techniques in order to Attain a New Quality of Teaching — Learning • **Steliana Năstăsescu:** The Pupils' Self — education as a Priority Objective of Educational Management • **Andrei Novak:** Quantitative and Qualitative Evaluation Criteria of the Educational System Efficiency • **Andrei Stratulat:** The Fallibility of the Marking System • **Ioan Neacşu:** Some Critical Elements and Guiding Principles concerninf the Foundations of the Pupils' Readiness for Discovery • **Alexandru Deniforescu:** The Diagnosis of the Cohesion of the Learning Groups within the Classes • **Marius Pop:** Methodological Orientations in the Teaching of Ancient Romanian Literature • **Eva Matlac:** In Aid of the Consolidation of Romanian Lexical Knowledge with Pupils in Hungarian Language Classes • **Titus Şuteu:** Increasing the Efficiency of Psychology Lessons • **Aurelia Coaşan, Felicia Man, Andrei Antal:** The Adaptation to Education of 6 to 9 Year Old Children according to their Psycho-somatic Development • **Gabriela Mitrănescu:** Findings regarding the Realization Levels of the Main Language Notions in Grade 2 and Methodical Advices • **Nicolae Teodorescu:** The Mathematics Society Assists the Teacher Improvement • **Pompiliu Vîlcu:** Valuable Initiatives and Actions of the Tacher Homes • **Petre Roseti Codilă:** The Vocational Improvement under the Sign of Efficiency • **Alexandru Darie:** The Interview Method in Educational Research • **Gheorghe Neamţu, Ananie Fărcaş:** Struggles of the Transylvanian Teachers for the Union of Transylvania with Romania • **Ion Verdeş:** Culture and Education in the Time of Burebista and Deceneu.

Emilian Dimitriu: La polytechinisation de l'enseignement • **Ion T. Radu:** L'optimisation des techniques d'enseignement pour atteindre une nouvelle qualité du procesus d'enseignement-apprentissage • **Steliana Năstăsescu:** L'autoéducation des élèves, un objectif prioritaire de la direction pédagogique • **Andrei Novak:** Critères quantitatifs et qualitatifs d'évaluation de l'efficience du système d'enseignement • **Andrei Stratulat:** La faillibilité du système de notation • **Ioan Neacşu** • Quelques éléments critiques et principes orientatifs concernant les fondements de la préparation des élèves à la découverte • **Alexandru Deniforescu:** La diagnose de la cohésion des groupes d'apprentissage à l'intérieur des classes • **Marius Pop:** Orientations méthodiques sur l'enseignement de la littérature roumaine ancienne • **Eva Matlac:** À l'appui de la consolidation des connaissances lexicales de langue roumaine des élèves appartenant aux classes d'enseignement en langue hongroise • **Titus Şuteu:** Augmenter l'efficience des leçons de psychologie • **Aurelia Coaşan, Felicia Man, Andrei Antal:** L'adaptation des enfants de 6 à 9 ans à l'enseignement, en rapport avec leur développement psychosomatique • **Gabriela Mitrănescu:** Constatations concernant les niveaux de réalisation des principales notions de langue dans la deuxième année du primaire et conseils méthodiques • **Nicolae Teodorescu:** La société de mathématiques à l'appui du perfectionnement des professeurs • **Pompiliu Vîlcu:** Initiatives et actions de valeur de la maison des enseignants • **Petru Roseti Codilă:** Le perfectionnement professionnel sous le signe de l'efficience • **Alexandru Darie:** La méthode de l'interview dans la recherche pédagogique • **Gheorghe Neamţu, Ananie Fărcaş:** Aspects de la lutte des enseignants transylvains pour l'union de la Transylvanie avec la Roumanie • **Ion Verdeş:** La culture et l'éducation au temps de Burebista et de Deceneu — LIVRES — IDÉES

ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, Политехнизация образования • ИОН Т. РАДУ, Организация техник преподавания ввиду достижения нового качества в акте преподавания-обучения • СТЕЛИАНА НЭСТЭСЕСКУ—КРУЧЕРУ, Самовоспитание учеников-приоритетный об° ектив педагогического руководства • АНДРЕЙ НОВАК, Количественные и качественные критерии оценки эффективности системы образования • А. СТРАТУЛАТ, Погрешимость отмечающей системы • И. НЯКШУ, Несколько критических элементов и направляющих принципов смотря основы подготовки учеников для открытия • А. ДЕНИФОРЕСКУ, Диагноз сплоченности групп обучения внутри классов • М. ПОП, Методологические ориентации в преподавании старой румынской литературы • Е. МАТЛАК, В поддержке укрепления лексических знаний по румынскому языку у учеников классов с преподаванием на венгерском языке • Т. ШУТЕУ, Ф. ТРИФУ, Рост эффективности уроков по психологии • А. КОАШАН, Ф. МАН, А. АНТАЛ, Адаптация 6—9—летних детей к процессу образования по отношению с психосоматическим развитием • Г. МИТРЭНЕСКУ, Констатирования смотря уровень реализации главных понятий по языку во 11-ом классе • Н. ТЕОДОРЕСКУ, Математическое общество в поддержке усовершенствования преподавателей • П. ВЫЛКУ, Инициативы и действия дома дидактического корпуса П.Р. КОДИЛ, Профессиональное усовершенствование под знаком эффективности • А. ДАРИЕ, Метод интервю в педагогическом исследовании • Г. НЯМЦУ, А. ФЭРКАШ, Борьба трансильванских учителей за осуществления соединения Трансильвании с Румынией • И. ВЕРДЕШ, Культура и воспитание во время Буребисты и Деченеу • КНИГИ-ИДЕИ

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ŞI STUDENŢILOR

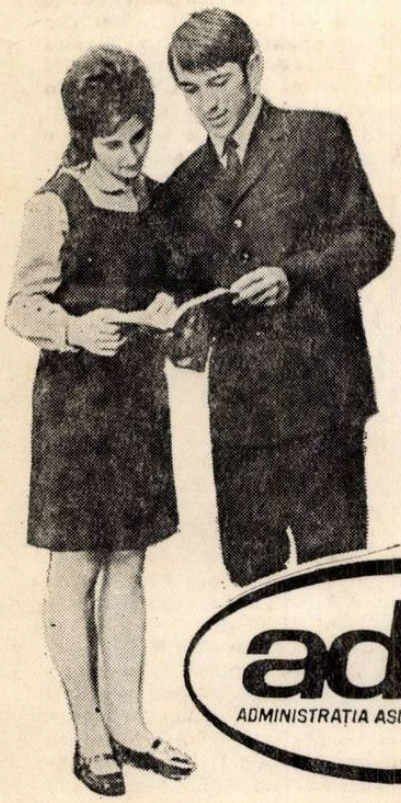
„Asigurarea complexă a elevilor şi studenţilor" este o asigurare combinată care cuprinde în acelaşi contract :

- **cazurile de accidente ale elevului sau studentului, pentru sume asigurate pînă la 18.000 de lei, diferenţiate în funcţie de urmările accidentelor ;**
- **cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamităţi ale naturii ori de furt prin efracţii la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport şi de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2 000 lei ;**
- **cazurile de răspundere civilă legală care decurg din determinarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 lei pînă la 2 000 lei.**

Administraţia Asigurărilor de Stat plăteşte despăgubiri şi sume asigurate ca urmare a evenimentelor asigurate produse în timpul valabilităţii contractului de asigurare, în orice loc şi cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanţelor.

În caz de invaliditate permanentă parţială se plăteşte o parte din suma de 12.000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit, majorată cu 25%.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere), iar costul acesteia de numai 1 leu pe lună.



adas

ADMINISTRAŢIA ASIGURĂRILOR DE STAT

I 4114.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

1918–1978 – 60 DE ANI DE LA MĂREȚUL ACT ISTORIC AL UNIRII ● ACT DE DREPTATE ISTORICĂ : DESĂVÎRȘIREA UNITĂȚII NAȚIONALE A POPORULUI ROMÂN de Șt. Pascu ● UNIREA, VISUL DE AUR AL ÎNTREGULUI POPOR ROMÂN de D. Almaș ● ROLUL ȘCOLII ROMÂNEȘTI DIN TRANSILVANIA ÎN FORMAREA GENERAȚIEI UNIRII de V. Popeangă ● DIN LUPTA DASCĂLILOR ARDELENI PENTRU ÎNFĂPTUIREA UNIRII TRANSILVANIEI CU ROMÂNIA de Gh. Neamțu, A. Fărcaș

11

ANUL XXVII, noiembrie 1978

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

97

REVISTA DE PEDAGOGIE

IUI 2005

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

1 IUL. 2014

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. IOAN GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, GEORGE CIUDAN.
prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub comanda 1056 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București.
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4114

REVISTA DE PEDAGOGIE

11/1978

... 2022

60 de ani de la măreţul act istoric al Unirii

ŞTEFAN PASCU — Act de dreptate istorică: desăvîrşirea unităţii naţionale a poporului român 2

DUMITRU ALMAŞ — Unirea, visul de aur al întregului popor român 5

VASILE POPEANGĂ — Rolul şcolii româneşti din Transilvania în formarea generaţiei Unirii 8

GHEORGHE NEAMŢU, ANANIE FĂRCAŞ — Din lupta dascălilor ardeleni pentru înfăptuirea unirii Transilvaniei cu România (II) 12

Perfecţionarea actului de predare-învăţare

S. NEMEŞ, D. OZUNU, T. ŞUTEU — Examenul de laborator şi activitatea şcolară 18

VIOREL PRELICI — Raportul dintre structura personalităţii profesorului şi preferenţialitatea afectivă a elevilor faţă de el 23

TEODOR HARDON — Cercurile de elevi în sprijinul adîncirii activităţii de diferenţiere 26

AGLAIA IONEL — Responsabilitate şi competenţă profesională 28

IOAN JINGA — Elaborarea, aplicarea şi valorificarea testelor docimologice . . 31

AUREL ŞEULEAN — Istoria la faţa locului 35

ANA STOICA, MARIANA CALUSCHI — Instrument pentru selectarea elevilor creativi 37

TUDOR MIRESCU, VALERIA MIRESCU — Proiectarea unor secvenţe din şcoala viitorului 41

Cercetare-perfecţionare-practica învăţămîntului

EMILIA CONSTANTINESCU — O modalitate eficientă de perfecţionare a personalului de conducere 45

OCTAVIAN OPRICĂ, DRAGOMIR MAGDIN — Aspecte noi în procesul de pregătire a profesorilor de limbi străine 46

MIHAI GHIVIRIGĂ — Cooperare româno-franceză în cercetarea psihopedagogică . 49

MIHAI DIACONU — Tehnologia educaţiei — orientări şi implicaţii contemporane 50

Proiectul Legii învăţămîntului în dezbaterea personalului didactic . . 52

Cărţi—idei

VICTOR STOLERU — Limba şi literatura română — manual pentru clasa a X-a 56

CORNELIA CRISTOIU — Soluţia „depăşirii" — o soluţie reală? 56

LEON ŢOPA — „Sociologia educaţiei adulţilor" 57

DOINA CALOMFIRESCU — „Marile probleme ale educaţiei în lume" de J. Thomas 58

Fişier pedagogic

EMIL PĂUN — Formal-informal 55

28625.

60 DE ANI DE LA MĂREȚUL ACT ISTORIC AL UNIRII

Sărbătorim evenimentul istoric, de importanță epocală, al unirii, în condițiile avîntului făuririi programului elaborat de Congresul al XI-lea, ale succeselor remarcabile pe care le avem în toate sectoarele de activitate. Aniversăm acest eveniment cu hotărîrea fermă de a face totul ca principiile pentru care partidul nostru, forțele progresiste și revoluționare au luptat întotdeauna să fie realizate pe deplin, ca întregul nostru popor, toți cetățenii, fără deosebire de naționalitate, să se bucure din plin de cuceririle civilizației, de cuceririle socialismului, să fie participanți cu drepturi depline, egale, la tot ceea ce se înfăptuiește, să beneficieze de rezultatele muncii lor, să poată participa activ la conducerea tuturor sectoarelor de activitate, a întregii societăți.

Nicolae Ceaușescu

ACT DE DREPTATE ISTORICĂ: DESĂVÎRȘIREA UNITĂȚII NAȚIONALE A POPORULUI ROMÂN

Acad. prof. ȘTEFAN PASCU

Pentru a înțelege evenimentele istorice de mare însemnătate sînt necesare cel puțin două condiții : cunoașterea izvoarelor fundamentale referitoare la evenimentele respective, pe de o parte, iar pe de alta, pătrunderea psihologiei și a mentalității celor ce le-au împlinit, pătrunderea conștiinței acestora. Una singură din cele două condiții este insuficientă. Documentele, izvoarele, oricît de bogate ar fi ele, nu reflectă decît o parte din complexitatea societății omenești. De aceea este nevoie de completarea unor aspecte ignorate de izvoare sau insuficient reflectate de acestea, prin cunoașterea gîndurilor și aspirațiilor celor ce făuresc istoria, a maselor populare. Cu atît mai mult, cu cît poporul nu scrie letopisețe, nu-și așterne faptele și cugetul în scrisori cu gîndul de a fi trans-

mise posterității. Faptele și cugetul celor mulți trebuie pătrunse cu migală și cu grijă, nu numai în manifestările lor vizibile, ci deopotrivă în ascunzișurile tainice ale acestora.

Asemenea strădanii sînt de absolută trebuință și în încercarea de a înfățișa tabloul măreț, strălucit și strălucitor al unirii tuturor provinciilor românești într-un singur stat, într-o unică alcătuire politică. Întîmplările consemnate de izvoare constituie puncte de sprijin temeinice în asemenea încercare. Dar aceste puncte de sprijin trebuie corelate și articulate între ele prin înțelegerea idealurilor și aspirațiilor de unire purtate în gînd și inimă de foarte multă vreme de întregul popor român. Simțămintele și năzuințele de unitate explică solidaritatea impresionantă a tuturor ramurilor națiunii române în întreg veacul al XIX-lea și mai cu seamă în momentele de însemnătate deosebită. De la revoluția din 1821 de sub conducerea lui Tudor Vladimirescu pînă la revoluția din 1848 ; de la Unirea Principatelor pînă la 1918. Puține exemple de asemenea solidaritate pot fi invocate de alte popoare, de intensitatea celor înscrise în cronica poporului român vreme de peste un veac mai ales. Pilde înălțătoare de sacrificii și jertfe pe altarul libertății și unității naționale a înscris poporul român : țărani, muncitori, intelectuali, burghezia înaintată. Însemnătatea etică și politică a tendințelor și străduințelor de libertate și dreptate, independență și unitate sporește și mai mult prin faptul că asemenea dorințe coboară din sfera rațională în cea afectivă, că ele sînt nutrite nu doar de intelectuali, cunoscute și însușite din cărți, pe băncile școlilor, ci erau purtate în gînd și inimă de mulțimile de țărani și muncitori. S-a confirmat și de data aceasta, ca de atîtea ori în istoria omenirii, adevărul, anume că atunci cînd o idee mare, importantă cuprinde mulțimile, nimeni și nimic nu e în stare să le abată de la înfăptuirea ei. Și nu le-au abătut nici forțele potrivnice turcești și țariste, maghiare și austriece. Suișul a fost greu și drumul semănat cu piedici de tot felul, numeroase și mari. Acestea au putut îngreuia mersul, dar n-au fost în stare a opri înaintarea, pas cu pas, pînă la împlinirea idealului, „de dorul cui ne-au răposat și moșii și părinții", așa cum îl cînta poetul Octavian Goga, într-un moment de autentică inspirație patriotică.

Nu războiul mondial din 1914—1918 a fost determinant în înfăptuirea unirii celei mari, din 1918, ci veacurile de tendințe și năzuințe, de lupte și sacrificii ale unui popor întreg, despărțit din punct de vedere politic de vicisitudinile istorice, unit, însă, totdeauna, în ciuda acestor vicisitudini, din punct de vedere cultural și spiritual, în mare măsură și din punct de vedere economic. Cu război și fără război unirea ramurilor aceleiași națiuni tot s-ar fi realizat : români, polonezi, cehoslovaci, iugoslavi. Imperiile multinaționale — otoman, habsburgic și țarist —, închisori ale popoarelor, cum le caracteriza cu deplină îndreptățire Lenin, se clătinau din temelii și cu fiecare zi temeliile acestora se dovedeau tot mai șubrede. Stîlpii lor de susținere : armata, jandarmeria și birocrația nu mai erau în stare să susțină edificii în destrămare și dezmembrare. Dreptul la autonomie mai întîi, la autodeterminare după aceea, era cuprins în programele politice ale națiunilor și naționalităților din aceste imperii multinaționale. Iar autodeterminarea însemna unitatea sau desăvîrșirea unității politice și de stat a națiunilor dezmembrate.

Cel ce se străduiește și reușește să cunoască și să înțeleagă procesele istorice în adîncimea lor își va da seama cu ușurință de factorii determinanți care au pus în mișcare masele populare ale națiunilor cuprinse de dorința de unitate. Acestea nu și-au oferit viața și agoniseala vieții nici pentru „anexiuni teritoriale străine" și nici pentru „cotropiri de teritorii ce nu le aparțineau". S-au jertfit și s-au sacrificat pentru un ideal înalt, au participat cu entuziasm la război, convinși de caracterul just, pentru eliberarea celor oprimați de același neam și unirea tuturor într-un singur organism de stat, mai mare și mai puternic. Iar cei ce doresc să înțeleagă puterea dorințelor și convingerilor fraților oprimați ar fi bine să citească un roman zguduitor, mai veridic și mai convingător decît documentele diplomatice, „Pădurea spînzuraților", scris de un martor ocular, părtaș nemijlocit la eveniment, dăruit cu mare putere de pătrundere psihologică, Liviu Rebreanu. Sau știrea din foile vremii care consemnau intrarea armatelor române în Transilvania, primită „cu o însuflețire nemaipomenită". Dorința nestăvilită de unire, entuziasmul patriotic înălțător și pilduitor constituie caracteristicile fundamentale ale războiului României în anii 1916—1918, și nu tendințele de „anexiuni" și „cotropiri", cum afirmă, fără nici un temei, răuvoitorii lipsiți de simțul obiectivității.

Pentru libertate, dreptate și unitate a intrat România în războiul prim mondial, pentru dreptate, unitate și libertate și-au jertfit viața sutele de mii de tineri și vîrstnici. Jertfa lor n-a fost zadarnică. Sîngele vărsat nu s-a risipit în van. Urmările au fost pe măsura jertfelor și sacrificiilor. Dar nu ca un dar al bunăvoinței și generozității unor puteri străine și nici al diplomaților întruniți în congrese de pace. Ci cîștigate prin eforturi și lupte neîncetate, acțiuni și manifestații curajoase și răsunătoare pe fronturile de luptă de la Mărăști, Mărășești și Oituz, în orașele și satele din România și din pro-

vinciile subjugate, în anul 1917 și mai ales după victoria Marii Revoluții din Octombrie, care proclama dreptul la autodeterminare al popoarelor. Își organizează soldații congrese, se formează legiuni românești din prizonierii de război, se înființează comitete, consilii și sfaturi. Toate acestea și fiecare dintre ele își înscriu în programele lor unirea tuturor românilor.

Revoluția burghezo-democratică populară ce cuprinsese Transilvania în lunile octombrie-noiembrie imprimă evenimentelor un ritm grăbit, propriu perioadelor revoluționare. Mijlocul lunii octombrie este martorul unei hotărîri istorice. Conferința Comitetului Central al Partidului Național Român din Transilvania, întrunită la Oradea în 12 octombrie, proclamă dreptul națiunii române de a dispune și hotărî singură și liberă de soarta sa. Declarația este confirmată a doua zi de socialiștii români, iar în 18 ale aceleiași luni declarația este citită în parlamentul de la Budapesta.

Gărzi și consilii naționale, subordonate Consiliului Național Român — format din 6 membri ai P.N.R. și 6 ai P.S.D. — cu sediul la Arad iau ființă în toată Transilvania. Guvernarea țării este preluată de reprezentanții populației majoritare, autohtone, românești.

Revoluția burghezo-democratică se desfășura fără oprire, iar puterea revoluției se sprijinea pe masele populare : țărani, muncitori, burghezia înaintată.

Finalul apoteotic s-a împlinit la 1 decembrie. Cei vreo 150 000 de români din Transilvania adunați la Alba Iulia, constituiți într-o „adunare națională a tuturor românilor din Transilvania, Banat și Țara Ungurească", proclamă „unirea acelor români și a tuturor teritoriilor locuite de dînșii cu România". Se săvîrșea, astfel, într-o atmosferă înălțătoare, prin chibzuința matură a unui întreg popor, cel mai însemnat act din istoria sa milenară, dramatică și eroică.

Națiunea română în întregimea sa, unită într-un stat, se înfățișa lumii, în acele zile istorice, matură și chibzuită, cuminte dar hotărîtă, chemînd la marea sărbătoare pe toți aceia cu care era sortită să trăiască și să muncească împreună, naționalitățile conlocuitoare. Se înfăptuia o legitate istorică obiectivă prin voința nestrămutată a poporului român, „rodul luptei maselor largi populare, a muncitorimii, țărănimii, intelectualității, a cercurilor înaintate ale burgheziei, a principalelor clase și pături ale societății", potrivit caracterizării pe deplin întemeiate, cuprinsă în Programul P.C.R. care, cu aceeași îndreptățire, subliniază că „formarea statului național unitar român nu a fost rezultatul unui eveniment întîmplător, de conjunctură, al înțelegerilor intervenite la masa tratativelor ; tratatul de pace n-a făcut decît să consfințească o situație de fapt, creată de lupta maselor populare".

Formarea statului național unitar român, „măreața realizare", „moment de importanță crucială în destinele patriei", cum este apreciat în **Chemarea** Consiliului Național al Frontului Unității Socialiste din 2 noiembrie a.c., a impulsionat într-un grad superior dezvoltarea societății românești în toate domeniile de activitate și creație. Fără îndoială și mai importante ar fi fost aceste rezultate dacă s-ar fi aplicat întru totul și în întregime hotărîrile de la Alba Iulia. Ceea ce n-a putut înfăptui burghezia în perioada interbelică a realizat clasa muncitoare în unire cu țărănimea muncitoare și intelectualitatea progresistă, în anii construcției socialismului multilateral dezvoltat în România.

În România socialistă s-a realizat deplin unitatea moral-politică a poporului român, sub conducerea înțeleaptă, principială și consecventă a P.C.R., a secretarului său general, președintele Republicii, tovarășul Nicolae Ceaușescu. În anii socialismului s-a realizat egalitatea deplină a tuturor fiilor patriei, fără deosebire de naționalitate. Tuturor acestora, fără deosebire, le sînt asigurate condițiile pentru împlinirea celor mai îndrăznețe idealuri de dreptate socială și națională.

UNIREA, VISUL DE AUR AL ÎNTREGULUI POPOR ROMÂN

DUMITRU ALMAȘ

Unirea a fost, totdeauna, cheia de boltă a existenței statului și a poporului român. Ea se întemeiază pe unitatea geologică și geografică a teritoriului, armonic și uimitor de unitar, de legat el însuși, în toate elementele lui, prin orografie și hidrografie, prin climă și vegetație, prin faună și floră. Se întemeiază pe unitatea poporului, mînuitor al unei limbi perfect unitare. Românii vorbesc o limbă fără dialecte, lucru foarte rar în cultura popoarelor, în existența statelor.

Și asta, în ciuda faptului că, mai mult de un mileniu, au trăit despărțiți în trei provincii, sub diverse stăpîniri și supuși, de multe ori de-a lungul veacurilor, la grele încercări și adesea au fost vexați de o politică de silnică și sistematică deznaționalizare.

Unitatea de limbă, baza unității de cultură, s-a întreținut prin baza daco-romană, puternică rădăcină, capabilă să odrăslească mereu mlădă nouă, viguroasă, nebiruită în furtuni ori în uscăciunea secetelor vexatorii.

Limba română a fost, este și va fi limba oamenilor de pe Carpați. Munții aceștia, mijlocii și primitori, au fost și sînt casa românilor. N-au despărțit, precum urmăreau stăpînii vremelnici prin silnice hotare, ci, dimpotrivă, ne-au întregit, ne-au unit. În Carpați au găsit adăpost și moldovenii, și muntenii și transilvănenii. „În ei s-au strîns cei de-o limbă și de-o lege", cum spunea Delavrancea, aflîndu-se frați, iar transhumanța, acea pendulare sezonieră a ciobanilor cu turmele lor din munte în șes, a hrănit, a întreținut, a cultivat unitatea de grai în doine și balade. În Carpați se numără peste 90 de „pasuri", de trecători, marea lor majoritate cunoscute numai de români, în tot cursul istoriei vechi și medievale. De asemenea, economia agrară și industrială nu se puteau dezvolta decît în aria rotundă a pămîntului românesc. Brașovul, Sibiul, Bistrița au slujit totdeauna, cu producția lor, întreg spațiul românesc, drumurile negustorilor radiind din centrul podișului transilvan spre toate cele patru puncte cardinale ale orizontului românesc, pînă în stepele răsăritului, în țărmul mării, în malurile Dunării și în mlaștinile Tisei.

Multe veacuri teritoriul românesc a fost un bastion, o cetate naturală de apărare împotriva năvălirilor turco-tătare sau ale altor multe neamuri migratoare. Aici s-au apărat și Gelu Românul, și Basarab, și Bogdan, și Mircea și Ștefan și Rareș, și Iancu de Hunedoara. Și s-au apărat mai bine atunci cînd au colaborat conducătorii de pe ambele versante carpatine, cînd au avut stăpîniri și la nord ori vest de Carpați.

Dezvoltîndu-se pe coordonatele vitale : continuitate, unitate, independență, poporul român a înfruntat toate vicisitudinile istoriei, și-a păstrat curată ființa națională și a apărut în istoria modernă ca unul din popoarele viguroase, cu rădăcini adînci în fapte, în istorie și cu o personalitate vrednică de a fi luată în seamă și admirată în universalitate.

În decursul istoriei, unitatea românească a fost un principiu sine qua non al independenței și suveranității. Aceasta au înțeles-o toți voievozii cei mari. Iar Mihai Viteazul a și realizat-o, fulgerător de repede, pentru că exista de un mileniu. Fapta lui a rămas în conștiința poporului român ca un ideal ce trebuia reluat și împlinit. Mihai lucra, spunea Bălcescu în 1847, „La unirea tuturor românilor într-un stat politic. Idee măreață și singură mîntuitoare pentru noi, pe care, din orbirea acelor veacuri, părinții noștri n-o putură realiza statornic, și care singură trebuia să fie ținta politică a românilor de astăzi". Sau, mai departe : „Unirea națională dar e singurul principiu de viață, singurul principiu de mîntuire pentru noi. Aceasta era credința politică a părinților noștri în luptele lor eroice".

Cînd conștiința națională a devenit lumină și forță însuflețitoare pentru întreg poporul român, unitatea statală a reprezentat o mare idee revoluționară. Ea s-a manifestat cu putere în 1848, ca și la italieni, germani, poloni, sîrbi. Cînd poetul striga : „Români din patru unghiuri, acum ori niciodată/Uniți-vă în cuget, uniți-vă-n simțiri !", el nu făcea altceva decît dădea cadență de vers unei dorințe, unei necesități vitale, unui ideal, unui obștesc vis de aur al întregului popor român.

Iar dacă, în 1848, revoluția a programat Unirea, dacă a introdus-o în aspirațiile

cotidiene, dacă i-a dat lumină de ideal posibil, după o decadă românii au şi făcut primul pas : Unirea din 1859, prolog la independenţă şi la unirea cea mare. Bucuria transilvănenilor a fost negrăită în 1859 : aveam sentimentul certitudinii întru desăvîrşirea unităţii naţionale. De aceea, în 1877, cînd România s-a bătut pentru cucerirea independenţei, transilvănenii au recurs la forma eroică a voluntariatului, dintr-o legitimă rîvnă de a fi prezenţi şi de a grăbi actul desăvîrşirii Unirii. Şi dacă n-ar fi funcţionat piedicile aşa de insurmontabile, dacă forţele potrivnice n-ar fi fost atît de mari, unitatea s-ar fi realizat tot de către generaţia unirii din '59 şi a independenţei din '77. Nevoia de Unire, la sfîrşitul veacului XIX, atinsese forme paroxistice. O cereau toţi, absolut toţi românii. O voiau din necesităţi absolut vitale. Eminescu scria :

„...Eu văd o stîncă albă, o stîncă de argint,/Lucind prin veacuri negre, prin moarte mări lucind/... Acea sublimă stîncă ce stă cu capu-n cer/E-unirea românimei... E visul meu de fier"... Iar Octavian Goga scanda : „Avem un vis neîmplinit, / Copil al suferinţii / De jalea lui ne-au răposat/Şi moşii şi părinţii"... Asociaţiile culturale ca „Astra" sau „Liga Culturală", devenită „Liga pentru unitatea tuturor românilor", militau an de an, zi de zi şi ceas de ceas pentru aceeaşi majoră idee : Unirea, desăvîrşirea unităţii naţionale.

Oricare dintre noi, românii, am fi vrut ca Unirea să se împlinească precum un fapt firesc, logic, drept, raţional. Dar forţele ostile nu voiau să se supună legilor istoriei. A trebuit să luptăm. Doi ani de cumplită sîngerare. Cu un elan de epopee, au pornit ostaşii, în acel august 1916.

Am avut de suferit tragedia retragerii şi a refugiului în Moldova. A trebuit să ţinem piept celor mai cumplite atacuri la Oituz, Mărăşti, Mărăşeşti. N-am „cruţat viaţa, cum scria N. Iorga, pentru a păstra României locul românesc, unde şi mai departe să-i fîlfîie liber steagul". Lupta eroică şi jertfa românilor, în 1916—1918, au contribuit la zdruncinarea imperialismului germano-austro-ungar. Marea Revoluţie Socialistă a contribuit nu numai la doborîrea tiraniei ţariste, ci şi la însufleţirea forţelor democrate din întreaga lume în lupta lor cu opresiunea socială, politică şi naţională, în primul rînd din imperiile plurinaţionale.

Transilvănenii au lucrat, neobosiţi, la destrămarea Imperiului habsburgic. Muncitorii şi ţăranii au organizat demonstraţii şi greve care au subminat economia şi administraţia habsburgică. Au lucrat împreună cu cehii, polonii, sîrbii, şi ei dornici de libertate, de viaţă politică independentă în statul lor naţional. Au format un energic „Consiliu naţional român" care a pregătit Marea Adunare Naţională de la Alba-Iulia. La 1 Decembrie 1918, în prezenţa a 100.000 de delegaţi din toată Transilvania, într-un entuziasm obştesc care a înflăcărat toată suflarea românească, sub preşedinţia bătrînilor Ion Pop de Băseşti şi Ştefan Cicio Pop, prin glasul lui Vasile Goldiş, Marea Adunare Naţională a tuturor românilor din Transilvania, Banat şi Ţara Ungurească a decretat „Unirea acelor români şi a teritoriilor locuite de dînşii cu România". Actul Unirii a luminat conştiinţa întregului popor român. Era un act gigant, un act care urca naţia românească în zenitul istoriei, un fapt săvîrşit de întregul popor, pentru toţi românii. Unirea s-a închegat prin reforme democratice. Prin desăvîrşirea unităţii naţionale, forţele democratice s-au întărit în cuprinsul statului naţional unificat.

Atunci, cerul întregii Românii, în hotarele ei rotunde, s-a învăpăiat de fluturarea steagurilor tricolore. Uralele au făcut să clocotească văzduhul pînă la înalturile cele mai de sus. Mulţimile au cîntat marşul revoluţionar „Deşteaptă-te române" ! şi imnul de slavă şi nădejde într-un nou timp : „Pe-al nostru steag e scris Unire". ...Acel timp a deschis porţile de aur ale erei socialiste pe care o trăim şi în care muncim ca Unirea românească să fie granit indestructibil.

Aşa cum era firesc, conducerea superioară de stat, ca şi Frontul Unităţii Socialiste se preocupă în mod deosebit de sărbătorirea aniversării celor şaizeci de ani de la formarea statului naţional unitar român. Chemarea Consiliului Naţional al Frontului Unităţii Socialiste arată că unirea din 1918 „a fost rezultatul voinţei ferme a întregului popor, al luptei duse de cele mai înaintate forţe politice ale vremii din rîndul tuturor categoriilor sociale, ea a evidenţiat rolul hotărîtor al maselor în înfăptuirea istoriei".

Acest fapt de importanţă crucială pentru poporul român şi pentru România n-a fost un produs al hazardului, nici rezultatul unor tîrguieli la masa tratativelor, ci o necesitate legică, o expresie a voinţei şi luptei seculare pentru existenţă, pentru unitate şi independenţă a întregului popor român. Luptă dusă, cu jertfe uriaşe, de-a lungul veacurilor.

După 1918, în România s-au dezvoltat industria, agricultura, ştiinţa şi cultura. Mişcarea democratică şi revoluţionară şi-a sporit forţele. S-a creat Partidul Comunist Român. Forţele progresiste s-au afirmat tot mai viguros pe arena politică a ţării. Dar conducerea burghezo-moşierească n-a înfăptuit toate deziderateie poporului şi, mai ales, a intensificat exploatarea oamenilor muncii. A păstrat im-

portante rămășițe feudale în economia națională, frînînd astfel dezvoltarea economiei și a vieții democratice, progresiste, a societății românești. Aceasta a accentuat contradicțiile sociale dintre clasele dominante și masele muncitoare de la orașe și de la sate. A trebuit să vină 23 August 1944, cînd poporul nostru, sub conducerea Partidului Comunist Român, a desfășurat revoluția populară, începînd cu insurecția națională armată antifascistă și antiimperialistă, continuînd, cu grele sacrificii, eroica luptă pentru alungarea forțelor hitleriste de pe pămîntul patriei, pentru eliberarea, alături de armata sovietică, a Transilvaniei de nord, ducînd mai departe războiul pînă la doborîrea definitivă a hitlerismului.

Unirea săvîrșită în 1918 a căpătat acum noi valențe. În cadrul revoluției socialiste a fost lichidată definitiv exploatarea omului de către om, s-a soluționat just problema națională, s-a pornit, cu avînt, construcția socialistă a patriei unite, s-a dezvoltat și se dezvoltă în ritm înalt industria națională, s-a modernizat și se modernizează continuu agricultura, crește mereu nivelul de trai al poporului, învățămîntul, știința și cultura se afirmă ca factori importanți ai progresului material și spiritual al întregului popor, fără nici o discriminare. România este azi o țară socialistă în plin avînt de dezvoltare pe toate tărîmurile, o țară care, sub înțeleapta conducere a Partidului Comunist Român, își întărește continuu orînduirea socialistă și unitatea nouă, socialistă, a întregului popor.

Așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Sărbătorim acest eveniment cu hotărîrea fermă de a întări colaborarea și prietenia cu toți vecinii noștri, cu toate țările socialiste, cu toate țările în curs de dezvoltare, cu toate statele lumii, fără deosebire de orînduire socială, considerînd că trebuie să facem totul pentru cauza păcii, pentru o colaborare internațională bazată pe egalitate, pe respectul independenței și suveranității naționale a fiecărui popor, neamestecul în treburile interne, pentru dreptul fiecărei națiuni de a-și hotărî calea dezvoltării liber, așa cum dorește".

Aniversarea celor șaizeci de ani de la Unirea din 1918 intensifică efortul și avîntul constructor al întregului nostru popor, sporește încrederea în sine și, strîns unit în jurul partidului, muncește și luptă pentru bunăstare, pentru demnitate și pentru pace în lume.

ROLUL ŞCOLII ROMÂNEŞTI DIN TRANSILVANIA ÎN FORMAREA GENERAŢIEI UNIRII

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

1. În succesiunea istorică a generaţiilor care au luptat pentru emanciparea naţională a românilor din Transilvania se disting generaţii diferite de luptători care au participat la marile evenimente ale istoriei României. Profilul generaţiei paşoptiste a fost semnificativ ilustrat de strigătul „Vrem să ne unim cu Ţara !" care a răsunat în 3/15 mai 1848 pe Cîmpia Libertăţii de la Blaj, iar al generaţiei memorandiste prin aserţiunea istorică formulată de I. Raţiu în timpul procesului memorandiştilor : „existenţa unui popor nu se discută, ci se afirmă". Generaţia unirii a făurit statul român naţional unitar, dînd Adunării Naţionale de la Alba-Iulia de la 1 decembrie 1918 un caracter plebiscitar prin participarea a peste 100 000 de români din toate părţile Transilvaniei la acest act istoric. Profilul spiritual al acestor generaţii a fost format printr-o chibzuită activitate educativă desfăşurată de familie, şcoală şi instituţiile cultural-educative de care a beneficiat comunitatea românească din Transilvania.

L. Blaga a remarcat că sufletul românesc a fost pregătit de veacuri pentru unire prin slova românească, lumina cărţii şi devoţiunea slujitorilor şcolii. Pentru formarea profilului spiritual al generaţiei unirii, şcoala românească din Transilvania a desfăşurat o activitate complexă, care s-a manifestat atît pe plan teoretic, prin pedagogia specificului naţional, cît şi practic, prin acţiunile de formare a mentalităţilor colective şi a comportamentului naţional, care au caracterizat această generaţie de luptători.

2. **Formare orientată de pedagogia specificului naţional.** Politica şcolară promovată de Imperiul austro-ungar a fost condusă de ideea integrării naţionalităţilor asuprite — români, sîrbi, slovaci — în naţiunea maghiară. Prin legislaţia şcolară, conţinutul învăţămîntului, acţiuni administrative s-a urmărit cu tenacitate transformarea şcolilor româneşti în şcoli cu limba de predare maghiară. Românii din Transilvania şi-au afirmat însă individualitatea lor naţională şi au dat actului educativ acele note specifice care izvorau din particularităţile naţionale ale generaţiilor de copii care au fost educaţi prin şcoală. Sub raport teoretic, alături de o sociologie a naţiunii, s-a dezvoltat în Transilvania o pedagogie a specificului naţional, menită să furnizeze premisele teoretice ale unei acţiuni educative care respectă particularităţile naţionale — limbă, factură psihică, tradiţii, aspiraţii naţionale — ale copiilor.

Şcoala românească din Transilvania a avut pînă la unirea acestei provincii cu România liberă statut de instituţie educativă a unei naţiuni oprimate. Pedagogia românească a urmărit să întărească statutul social al şcolii şi capacitatea educativă, afirmîndu-i caracterul ei popular. Şcoala populară românească din Transilvania şi-a dovedit vigoarea în procesul de educare a tinerei generaţii, datorită spiritului de sacrificiu cu care a fost înconjurată de masele populare. Ca instituţie educativă ea şi-a păstrat însă personalitatea sa, fixînd scopul educaţiei în raport cu aspiraţiile comunităţii naţionale a românilor. Încă din timpul revoluţiei de la 1848, Vincenţiu Babeş considera că românii, ca naţiune divizată în formaţii politice deosebite, trebuie să tindă spre formarea unei naţiuni politice prin împreunarea ei „într-un stat sieşi asemenea" [1].

După revoluţia de la 1848, educaţia naţională a tineretului român din Transilvania se întîlneşte mai des în problematica pedagogică a epocii. I. Slavici analizează problemele educative, raportîndu-le la firea poporului şi consideră şcoala ca „pavăză a naţionalităţii" [2]. I. Popescu consideră că orientarea actului educativ în funcţie de specificul vieţii naţionale dobîndeşte valoare de principiu în pedagogie. Punctul de plecare al unui act educativ raţional şi eficient pe plan comunitar este specificul naţional, concretizat în limbă, cultură, ştiinţă, artă. Printr-o aleasă educaţie naţională se respectă acest specific, individualitatea naţională, şi se cultivă potenţialul creator al naţiunii. De aceea, în optica pedagogului din Sibiu

nu se poate concepe o educaţie general umană care nu e în acelaşi timp şi naţională [3]. P. Pipoş a atribuit educaţiei o funcţie integrativă sub raport naţional, întrucît prin ea tineretul este introdus „în modul de cugetare, simţire şi voinţă al întregii naţiuni [4].

Întărirea funcţiei integrative sub raport naţional a actului educativ a fost urmărită cu tenacitate în cîmpul de acţiune al educatorilor chemaţi să formeze tînăra generaţie. Pedagogi de prestigiu din istoria învăţămîntului din Transilvania au scos din experienţa lor practică din şcoală concluzii referitoare la metodologia valorificării factorului naţional în educaţie şi la realizarea finalităţilor educaţiei naţionale. I. Meşotă (Braşov), V. Petri (Năsăud), I. Raţiu (Blaj), V. Bologa şi P. Şpan (Sibiu), V. Oniţiu (Braşov), G. Joandrea (Lugoj), V. Gr. Borgovan (Gherla) au corelat actul educativ nu numai cu individualitatea poporului român, ci şi cu idealul naţional al românilor, care luptau pentru unirea lor într-un stat naţional unitar. În anii grei de luptă pentru apărarea caracterului naţional al şcolilor româneşti grav primejduite prin legea de tristă faimă din 1907, elaborată din iniţiativa lui A. Apponyi, O. Ghibu fixa pentru şcoala din Transilvania două coordonate fundamentale : să izvorască din firea noastră etnică şi „din idealul către care năzuim" [5]. Situînd şcoala între aceste coordonate, ea dobîndeşte atributele şi funcţiile unei instituţii naţionale care, pregăteşte tinerele generaţii pentru realizarea aspiraţiilor de unire.

3. Şcoala din Transilvania a fost pentru tînăra generaţie **un cîmp educativ în care erau trăite intens valorile culturii naţionale.** De la primele instituţii şcolare izvorîte din osîrdia poporului şi din generoase idei iluministe, şcoala s-a afirmat prin **vocaţia ei culturală.** Ea a difuzat în masele largi populare valorile fundamentale ale culturii române şi a contribuit la progresul poporului prin acte creatoare în aria atît de întinsă a culturii. Activitatea culturală a corpului didactic a apropiat şcoala de popor şi a contribuit la intensificarea luptei de emancipare naţională. Pentru tînăra generaţie, şcoala a devenit un lăcaş unde contactul cu valorile culturale prilejuia trăirea unor puternice stări afective.

Şcoala din Transilvania a dispus de forme instituţionalizate care să cultive vibraţia elevilor faţă de valorile culturii române. Examenele publice, societăţile literare, bibliotecile şcolare, corurile, revistele şcolare, maialurile, excursiile la locuri istorice erau modalităţi de formare a încrederii în viitorul naţiunii lor. „Societăţile de lectură" ale elevilor români din Oradea ,Arad, Beiuş, Blaj, Sibiu, Năsăud, Braşov, Caransebeş au organizat seri artistice, manifestări culturale şi adunări în care elevii talentaţi au recitat poezii, au interpretat cîntece naţionale şi au pus în scenă opere dramatice intrate în patrimoniul nostru cultural. O simplă enumerare a revistelor editate [6] de aceste societăţi : „Fluturele" (Oradea), „Aurora", „Viorelele", „Zefirul", „Buchetul", Columna", „Constanţa", „Steluţa", „Speranţa", „Filomela", „Dacia Ferice-, (Blaj), „Speranţa", „Deprinderea", „Chemarea" (Arad), „Conversaţiuni" (Braşov), „Progresul" (Caransebeş), „Muza şomeşană", (Năsăud), „Diorile" (Cluj), „Speranţa", „Musa", „Viaţa" (Sibiu), „Încercări literare" (Baia Mare) ne conturează imaginea unei pilduitoare activităţi creatoare. În şcolile populare, s-a creat o tradiţie de recitare şi intonare a unor poezii şi cîntece cu un elevat mesaj naţional : **Limba românească, Tricolorul, Deşteaptă-te române, Marşul lui Iancu** şi altele. Examenele elevilor din şcolile populare îndeplineau un rol cultural-naţional prin valorile culturale pe care le difuzau. În îndrumătorul metodic al planului de învăţămînt din 1911 se preciza că examenul este „un prilej de sărbătoare atît pentru elevi, cît şi pentru satul întreg"[7]. Examenele au devenit în viaţa şcolii româneşti din Transilvania prilej de sărbătoare naţională prin cîntecul, jocul şi portul românesc, ca şi prin farmecul poeziei patriotice în care era elogiată vitejia străbună şi cultivată încrederea în viitorul neamului românesc.

4. Manualele şcolare au cuprins într-o formă condensată valorile fundamentale ale culturii române. Asimilarea lor a constituit un mijloc de dezvoltare intelectuală şi morală şi de formare a comportamentului naţional al tinerei generaţii. Dintre manualele şcolare, cel care s-a bucurat de o atenţie specială a fost cartea de citire. Această atenţie acordată manualului de citire era o consecinţă directă a luptei duse de românii din Transilvania pentru păstrarea limbii materne ca semn al individualităţii lor naţionale. Pe plan teoretic, metodica studiului limbii române s-a bucurat de un interes ştiinţific sporit din partea lui P. Pipoş, I. Ion-Pop-Reteganul, P. Şpan, C. Catană, V. Oniţiu şi al altor pedagogi transilvăneni. Studiile de metodică vizau valorificarea resurselor educative pe care le aveau manualele de citire, dezvoltarea capacităţii de exprimare a elevilor şi, în primul rînd, cultivarea la elevi a dragostei faţă de limba maternă, ca semn distinctiv al individualităţii naţionale.

În planul de învăţămînt elaborat în 1911 de Senatul şcolar al Mitropoliei din Sibiu se sublinia că limba maternă este studiul principal al unei şcoale rurale.

Referindu-se la cartea de citire, autorul considera că acest manual trebuie să fie — aşa după cum s-a exprimat M. Eminescu — „obiect de îngrijire naţională", pentru faptul că prin conţinutul său se modelează sufletul unei generaţii întregi. Prin piesele pe care le conţinea, manualul de citire era un model de exprimare corectă, cizelată şi atrăgătoare, în „limba maicii" şi de formare în sufletul micului cititor a convingerii că el e membru al unei comunităţi naţionale legată laolaltă prin limbă, port, tradiţii şi aspiraţii naţionale. Lectura manualului devenea aşadar pentru el nu numai un mijloc de îmbogăţire sufletească, ci şi de formare de atitudini comportamentale, de formare a convingerilor care ghidau conduita sa în mijlocul comunităţii naţionale.

În şcolile de toate gradele din Transilvania, cultura română a fost tratată ca un tot unitar, care reflecta viaţa şi aspiraţiile românilor de pretutindeni. Manualele de istorie a literaturii elaborate de I. Lăzăriciu şi Enea Hodoş au familiarizat pe elevii de liceu cu conceptul de **literatură naţională** ca un tot organic creat prin eforturile creatoare ale scriitorilor români din toate provinciile româneşti. Literatura didactică din Transilvania a difuzat în mase largi de şcolari lirica patriotică a lui V. Alecsandri, M. Eminescu, Gr. Alexandrescu, D. Bolintineanu, fragmente reprezentative din opera istorică a lui N. Bălcescu, amintirile şi poveştile fascinante ale lui I. Creangă, alături de poezii de O. Goga, G. Coşbuc şi alţi scriitori ardeleni reprezentativi. Tratarea unitară a literaturii române depăşea semnificaţia cultural-educativă a fenomenului, devenind o armă politică de afirmare naţională şi de formare a conduitei naţionale. Prin istorie şi literatură s-au format în conştiinţa tinerelor generaţii de români din Transilvania mentalităţile colective referitoare la originea noastră daco-romană, la unitatea naţională a românilor despărţiţi prin graniţe meşteşugite şi apărate de marile imperii vecine, la idealul nostru naţional de a ne făuri un stat unitar. O. Goga a remarcat marile resurse educative ale creaţiei artistice atunci cînd subliniază că în contact cu valorile fundamentale ale literaturii naţionale tinerii români **ajung să-şi formeze un stil românesc din cetanii** şi astfel „conştiinţa lor de români se întăreşte zilnic şi tresare în zbuciumul unei tulburări sufleteşti, cînd cutare profesor de istorie le bațjocoreşte neamul"[8]. Prin istoria şi cultura română s-au format conştiinţa şi comportamentul naţional al acestor tineri. Deşi mulţi dintre ei au învăţat în gimnazii şi universităţi străine, după absolvirea şcolii începeau lupta naţională pe faţă, fără şovăire.

În şcolile româneşti din Transilvania a fost dezvoltată o atmosferă de efervescenţă creatoare pe care o dă primatul educativului în viaţa unei instituţii şcolare. Studiul istoriei şi al culturii naţionale era în mod vădit orientat în acest sens. Semnificative ni se par temele unor compuneri elaborate de elevi. Astfel, în cursul anilor, elevilor Liceului din Braşov le-au fost date compuneri cu temele: „Ce importanţă are cunoaşterea perfectă a limbii materne?", „Avem drept să ne mîndrim cu numele de român?", „Prin ce fapte s-au afirmat românii că sînt demni de a ocupa o poziţie de onoare între popoarele Europei şi primul rang între popoarele din Orient (Peninsula Balcanică)?" (subiect dat la maturitate în 1880), „Pentru ce învăţăm istoria?", „Soldatul român în poeziile epice din 1877—1878 de V. Alecsandri", „Influenţe poporane în literatura română". Se observă în aceste teme preocuparea de a trezi la elevi sentimentul demnităţii naţionale şi de dragoste faţă de limba şi cultura română. Sînt teme care arată că şcoala transilvăneană devenise un activ laborator de formare a conştiinţei naţionale.

5. Politicește legați-vă soarta voastră de România este un îndemn pe care R. Ciorogariu l-a adresat elevilor şi l-a transmis prin testament nepoţilor săi. Era o manifestare a spiritului tribunist care pătrunsese în şcolile din Transilvania, în care tineri avîntaţi organizau manifestări cu prilejul unor sărbători naţionale. În 1876, cinci elevi din Blaj au pus stindardul românesc pe monumentul din Cîmpia Libertăţii. Era o manifestare a ataşamentului lor faţă de ideea naţională şi faţă de România liberă, ca simbol al ideii de unire. În 1884, cînd „Reuniunea literară" din Lugoj era supusă unei severe anchete disciplinare de către autorităţile administrative, V. Vlad Delamarina a scris pe tablă în clasa unde era efectuată ancheta „Trăiască românimea!" Din cauza condiţiilor vitrege în care îşi desfăşurau activitatea în Transilvania, mulţi educatori români au trecut Carpaţii, aducîndu-şi o contribuţie însemnată la dezvoltarea învăţămîntului românesc. Ei au amplificat relaţiile atît de strînse care uneau pe românii din toate provinciile româneşti. În 1906, grupuri de învăţători transilvăneni au vizitat expoziţia de la Bucureşti, unde un impresionant ansamblu coral format din 800 de persoane a intonat cîntece naţionale sub bagheta lui I. Vidu. Învăţătorii şi profesorii din Transilvania s-au întîlnit atunci la Bucureşti pe **pămîntul României libere** şi au considerat acest act ca o expresie a hotărîrii lor de a realiza unirea politică a românilor. Relaţiile atît de dense şi de ample care s-au dezvoltat între elevii şi şcolile din Transilvania şi centrele culturale

din România ilustrează unitatea spirituală a românilor, care a pregătit unitatea politică de mai tîrziu.

Școala românească din Transilvania a fost o instituție atașată de popor și aflată într-o corelație organică cu întreaga viață a comunității naționale. Pedagogia din cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea a analizat corelația școlii cu viața poporului și a conturat modalitățile de întărire a funcției ei naționale. Încă din primul an de apariție, revista pedagogică „Amicul școlii" considera că e necesară dezvoltarea funcției naționale a școlilor populare. Educatorii români din Transilvania au cunoscut marile eforturi financiare pe care le făcea poporul pentru susținerea școlii, a cărei bază materială era asigurată prin „darea cultuală" plătită de masele populare. După 1907, cînd existența școlii ca instituție națională a fost amenințată prin prevederile legii Apponyi, masele populare au făcut un cerc de apărare a instituțiilor lor educative. Era firesc deci ca o asemenea corelație organică a școlii cu viața poporului să sporească considerabil influența ei educativă și autoritatea educatorilor. Încă din primii ani ai dualismului, școala din Transilvania a desfășurat o amplă activitate de educație a adulților prin conferințe, cursuri cu neștiutorii de carte, biblioteci și societăți culturale. Prin intermediul istoriei, literaturii și muzicii naționale, această activitate de educație a adulților a contribuit la formarea în conștiința publică a unei imagini unitare a culturii românești și la întărirea încrederii că idealul național se va realiza. În această perspectivă națională asupra viitorului, România liberă apărea conștiințelor românești drept chezășia sigură a înfăptuirii unirii.

Generația unirii și-a îndeplinit rolul său de făuritoare a istoriei noastre naționale după izbucnirea ostilităților din primul război mondial. Învățătorii și profesorii români din Transilvania au început o luptă neșovăitoare pentru realizarea unirii acestei provincii cu România. O. Ghibu, S. Mîndrescu, Al. Lepădatu, I. Ursu, I. Mateiu, V. Stoica și alții au desfășurat o energică activitate în România pentru realizarea unirii. Pilduitoare prin spiritul de jertfă care a generat-o este activitatea desfășurată de grupul de profesori și învățători transilvăneni: O. Ghibu, I. Mateiu, R. Ciofleac, N. Oancea, G. Codrea și alții. Generația unirii a fost prezentă într-o largă arie europeană pentru apărarea drepturilor românilor. Prin prezența ei impunătoare, ea a dat un caracter plebiscitar Adunării Naționale de la Alba-Iulia, unde un ilustru reprezentant al corpului didactic, Vasile Goldiș, a afirmat că „pentru români libertatea înseamnă unirea cu Țara Românească". Meritul istoric al școlii din Transilvania este de a fi format generația unirii și de a fi constituit în devenirea istorică a românilor **unul din factorii interni** ai realizării ei. În rezoluția Adunării Naționale au fost fixate coordonatele fundamentale în care românii au situat actul unirii: democratismul vieții de stat pe care-l reclamă civilizația modernă și umanismul specific omeniei românești ca atitudine comportamentală în lume.

Actul unirii a declanșat energii și a deschis noi perspective pentru dezvoltarea impetuoasă a învățămîntului, științei și culturii. În anii construcției socialiste învățămîntul din patria noastră oferă cadrul favorabil valorificării resurselor creatoare ale tineretului, indiferent de naționalitate. Instituție larg deschisă tuturor copiilor patriei, școala pregătește tînăra generație în spiritul marilor valori umaniste ale culturii române, ale păcii și bunei înțelegeri între popoare. Unirea din 1918 a fost considerată de realizatorii ei ca un act de civilizație umană. Școala socialistă de toate gradele a devenit un puternic factor de civilizație prin rolul ei de pregătire a tinerei generații pentru o activitate constructivă în aria atît de extinsă a vieții sociale. Instituțiile educative de toate gradele sînt un loc de înfrățire a tinerilor români, maghiari, germani și de alte naționalități, un adevărat „atelier al umanității" în care se modelează conștiințele și în care viitorul — afirmarea României socialiste pe noi trepte ale civilizației umane — e mereu prezent în idealurile pe care elevii și le făuresc.

Note

1. Vezi „Amicul poporului", II, 1848. Problema a fost reluată de **V. BABEȘ** în **Causa limbelor și națiunalităților din Austria**, Viena, 1860.
2. **I. SLAVICI, Învățămîntul. Așezămintele noastre**, în Lumina", 3—28, III, 1874.
3. **I. POPESCU, Educația națională**, în „Almanahul Societății Academice România Junâ", II, Viena, 1888.
4. **P. PIPOȘ, Elementul național în educație**, în vol. **Asociația națională arădană, Conferințe publice**, Arad, 1892, p. 28.
5. **O. GHIBU, Păreri cu privire la o nouă fundamentare a învățămîntului nostru primar**, în **Prolegomene la o educație românească**, București, 1941, p. 54.
6. Despre revistele literare vezi **I. OPRIȘ, Revistele literare ale elevilor, 1834—1974**, E.D.P., 1977.
7. **O. GHIBU, Despre educație**, Sibiu, 1911, p. 85.
8. **O. GOGA, Însemnările unui trecător**, Arad, 1911, p. 42.

DIN LUPTA DASCĂLILOR ARDELENI PENTRU ÎNFĂPTUIREA UNIRII TRANSILVANIEI CU ROMÂNIA (II)

GHEORGHE NEAMȚU, ANANIE FĂRCAȘ

ACȚIUNI SIMILARE AU AVUT LOC pe întreg teritoriul Transilvaniei. Practic, **la această acțiune a neamului de a-și organiza destinul pe noile dimensiuni ale istoriei,** corpul didactic transilvănean a participat integral. Faptul apare firesc dacă gîndim că, mai mult ca oricare altă categorie socială, dascălii și-au adus, de-a lungul multor generații, contribuția lor cu totul deosebită la formarea și afirmarea conștiinței și conduitei naționale a populației românești, aici, în aceste părți ale țării, aflate sub dominația austro-ungară.

Tot atunci, numeroși învățători și profesori, abia întorși de pe front, odată cu activitatea de reorganizare a învățămîntului și de repunere a limbii române în drepturile ce i se cuveneau **de iure** și **de facto** și cu participarea la acțiunile pe care le-am menționat, pregătesc și susțin programe cultural-artistice, organizează formații corale și introduc, peste tot, în repertoriul acestora, cîntece patriotice ca **Deșteaptă-te române, Pe-al nostru steag, Trei culori** etc.

Era modul cel mai potrivit de a trezi și întreține entuziasmul maselor în acele zile atît de încărcate de istorie.

Acțiunilor aici menționate, li se adaugă și acele misiuni cu totul speciale cum a fost de exemplu cea pe care **Consiliul Național Român Central** a încredințat-o profesorului sibian Nicolae Bălan. Pe scurt, N. Bălan, secondat de căpitanul Victor Precup (fost în armata austro-ungară) trimis la Iași (14 noiembrie 1918, st. nou) informează guvernul român asupra situației din Transilvania. Prin expunerea pe care a făcut-o în fața generalului C. Coandă, pe atunci prim ministru, și a altor personalități din conducerea de stat și a armatei ca I. I. C. Brătianu, N. Iorga, M. Cantacuzino, generalul Prezan șeful M. St. M. ș. a. precum și prin mesajul pe care l-a adus C.N.R.C., profesorul Bălan și-a îndeplinit misiunea în spiritul celui mai înalt patriotism. Tot atunci, cum rezultă din scrisoarea sa către V. Goldiș, la 7/20 noiembrie 1918 a fost primit la legația franceză de ministrul Saint Aulaire. Acolo, cum informează el, se aflau și miniștri plenipotențiari ai Angliei și Statelor Unite ale Americii. Expunînd situația din Transilvania în fața celor trei miniștri, Bălan le-a prezentat, cum spune el, „...voința nestrămutată a poporului românesc din Ungaria și Transilvania, de a se uni cu regatul României. Încă în prezența mea, scrie el, toți trei miniștri s-au învoit să comunice guvernelor lor, această declarație, ce le-am făcut-o“ [23].

Relevantă este și inițiativa unor cadre didactice ca Al. Ciurea, I. F. Negruțiu, Șt. Pop etc., care redactează, în primele zile ale lui noiembrie 1918, materiale edificatoare pentru lămurirea și îndrumarea populației românești cum este de pildă textul citit cu ocazia adunării de constituire a C.N.R. la Blaj, intitulat **Chemare** [24]. „Frați români — se spune în text — A bătut ceasul ! După suferințe îndelungate, după jertfe supraomenești, ce le-a îndurat neamul nostru, a răsărit în sfîrșit și pentru noi clipa sfîntă a libertății !

Frați români bucurați-vă ! Lanțurile sclaviei s-au prăbușit în țină, și neamul nostru își înalță fruntea obidită de pînă acum — și privește în jur de sine ca popor liber, ce singur are dreptul a dispune asupra sorții sale.“...

După elogiul adus eroilor căzuți pentru libertate se dau indicații populației de a se aduna în jurul fruntașilor ei recunoscuți și a-și constitui „sfaturi naționale locale“ și „gărzi de pază“. De asemenea, **Chemarea** recomandă cetățenilor să nu facă „un singur pas fără știrea și consimțămîntul Comitetului... național Central !“.

Dar, rolul cadrelor didactice transilvănene, în pregătirea și înfăptuirea unirii, reiese, cum se poate lesne constata, și din numărul mare de învățători și profesori prezenți în gărzile naționale sau aleși ori cooptați în consiliile naționale la toate nivelele. Cîteva date, în acest sens, vor fi credem, edificatoare. Astfel, profesorul și omul politic Vasile Goldiș s-a impus, în tot cursul memorabilelor evenimente de pregătire și de realizare, a unirii, ca o personalitate de prim rang. Ales în **Consiliul Național Român Central,** constituit la Budepasta în 18/31 octombrie 1918, dată ce marchează **declanșarea revoluției burghezo-democratice în Transilvania,** el se situează în fruntea celor mai temerare acțiuni ce vor conduce la unirea Transilvaniei cu România. Menționăm, printre acestea, participarea

sa la elaborarea manifestului **Către popoarele lumii**, a manifestului privind **convocarea la 18 noiembrie/1 decembrie 1918 a Marii Adunări Naționale la Alba-Iulia** și **a proiectului în opt puncte privind hotărîrea de unire cu România** etc.

În ședința plenară, care a avut loc la Blaj în 11 noiembrie 1918, au fost aleși, printre membrii C.N.R. comitatense (județean), numeroși profesori ca Al. Borza, Aug. Caliani, Ambrosiu Chețeanu, Al. Ciurea, I. Coltor, Flaviu C. Domșa, I. Fodor, Tr. Gherman, Ovidiu Hulea, Iuliu Maior, I. F. Negruțiu, N. F. Negruțiu, Zenovie Pîclișan, N. Pop, Șt. Pop, Gavril Precup, Octavian Prie, Șt. Roșianu, Al. Rusu, P. Suciu, Valer Suciu și P. Ungureanu [25].

Adunarea generală, pentru alegerea C.N.R. comitatense Tîrnava Mare, promovează printre membrii acestuia și pe profesorul Ioan Iosif din Cohalm [26].

LA ALEGERILE EFECTUATE în comitatul Tîrnava Mare la Daneș, printre cei aleși se numără și învățătorii Pompiliu E. Constantin, Ioan Bendorfeanu și Emanuil Florea [27]. De asemenea, la Criț, Toarcla, Țeline și Mălincrav au fost aleși în Consiliile Naționale învățătorii Nicolae Mihai, N. Vlad, N. Brînduș și Aurel Vlad [28]. La Agnita, Agîrbiciu, Cohalm și Mediaș, din același comitat, au fost aleși în Consiliile Naționale învățătorii Eroftei Holerga, Elia Cîmpean, Ioan Bărnuțiu și Mihail Tătar [29].

În comitatul Turda-Arieș, printre cei aleși în Consiliile Naționale din localitățile Ocolișu Mare, Ciugudul de Sus, Sămărtinul Sărat și Ciurila se află și învățătorii Ilarie Beianu, Virgil Ilieșu, Ioan Urcan și Traian Codor [30]. În cercul Ludușului, din același comitat, în localitățile Căpușu de Cîmpie, Rachiș și Vălișoara au fost aleși în Consiliile Naționale și învățătorii Ioan Coman, Teodor Radu și Gheorghe Indreiu [31]. În Dateșul de Mureș și Ceanu Mare, printre cei aleși se numără și învățătorii Ioan Catona și Pavel Cocora [32].

Într-un alt document privind constituirea Consiliului Național Român din Aiud [33], sînt menționați printre aleși învățătorii Iuliu Domșa, Bazil Groze, Silvestru Horvat, Emil Lazăr, Iosif Marian, Romul Martin, Emanuil Muntean, Augustin Ocnean, Ioan Radu, Iosif Rat ș.a.

Cu ocazia alegerilor pentru Consiliul Național Român din Bran (Țara Bîrsei), prof. Silviu Țeposu explică populației însemnătatea evenimentelor, precum și rostul constituirii gărzilor naționale, îndemnînd-o în același timp, la bună înțelegere și ordine [34]. Menționăm, de asemenea, printre consilierii aleși în comunele Cernatu Săcelelor și Tulgheș pe învățătorii Andronic Nistor și Vasile Bărbat [35].

Printre cei aleși în Consiliile Naționale din Sălsig, Odești, Ardusat, Horoatu român, Tămășești și Corni din cercul Cehul-Silvaniei (Sălaj) se numără și învățătorii Vasiliu Ștefuțiu, Gavril Drăgan, George Șimon, Vasile Cutcan, Pompei Hossu și Ioan I. Coaciu [36].

Un proces-verbal de constituire a Consiliului Național din Bălan (Sălaj), datat la 10 noiembrie 1918, enumeră, printre ce aleși, și pe învățătorul Ioan Georgea [37], iar într-un alt document, de aceeași natură, din Buciumi (24 noiembrie 1918) sînt menționați învățătorul de stat Dumitru Mărginean și învățătorul confesional Valer Vlaicu [38].

Invitat să participe ca membru extern în Consiliul Național Român județean (Mureș), înv. Ioan Borșianu răspunde secretarului Consiliului, Anton M. Popa, (Reghin) prin scrisoarea datată Deda la 7/20 noiembrie 1918, că primește sarcina „cu dragoste națională" și va depune „jurămîntul statorit" [39]. Un alt document, din aceeași zonă a Transilvaniei, menționează printre cei aleși în Consiliul Național Român din Tîrgu Mureș, pe studentul în litere Ioan Chinez și pe învățătorii I. Fleșer, I. Moldovan și David Roman [40].

Tot atunci, numeroși învățători și profesori au făcut parte din **Gărzile Naționale** constituite pentru asigurarea ordinii și apărarea vieții și avutului cetățenilor. Așa de exemplu, într-un tabel-evidență cuprinzînd comandanți de gărzi naționale întîlnim și numele unor cadre didactice ca înv. Teodor Ilea și Petru Cipleu din plasa Aleșd (Bihor), prof. Teodor Neș din plasa Tinca (Bihor), înv. Iosif Toader și Petru Budescu din plasa Bozovici (Caraș-Severin), prof. Ioan Imbroane din plasa Caransebeș, înv. Nicolae Găescu din plasa Lugoj, înv. Ioan Gropșan și Nicolae Șolea din plasa Răcăștia (Hunedoara) [41] etc.

Ziarul **Românul** (Arad) își informează cititorii că la 5 noiembrie 1918 s-a constituit Garda națională la sediul cercului Birchiș de către Emil Grădinariu și înv. Silviu Petruțoniu, care au acționat apoi în continuare pentru formarea Consiliilor și a Gărzilor naționale în întregul Cerc. Același organ menționează și faptul că, la 10 noiembrie 1918, s-au statorit legături de „frățietate" cu „bravii făgețeni în frunte cu înv. Dănilă Iliescu" și că totul s-a încheiat cu frumoasa serbare de la Birchiș [42].

Traian Mager, elev plutonier, organizatorul Gărzii naționale din Hălmagiu (5 noiembrie 1918) și curier militar al Consiliului Național Român din Arad pentru ținutul Hălmagiului, ocupîndu-se de problematica unirii [43] consemnează că „cel dintîi" care s-a atașat acțiunii de organizare a Gărzilor naționale în acea parte a țării a fost înv. Adam Dragoș și înv. Mihai Vidu. Alături de aceștia, el mai menționează în calitate de conducători ai Gărzilor naționale rurale din Hălmagiu pe învățătorii Ilie Cristea din Luncșoara, Teodor Popovici din Bănești, Petru Mager din Bodești ș.a.

Rezultă, credem, din toate cele de mai sus, cel puțin cîteva lucruri concludente

în ordinea celor aici urmărite de noi. Mai întîi impune faptul că toate datele utilizate pentru exemplificare, ca de altfel întregul noian de alte date pe care nu le-am putut menționa aici, dat fiind spațiul mult prea restrîns, converg integral în a demonstra că slujitorii școlii din Transilvania s-au situat, pretutindeni, în primele rînduri ale luptei pentru pregătirea unirii. Atitudinea ca și acțiunile întreprinse, în scopul amintit, relevă, pregnant, atît capacitatea organizatorică a acestora cît și patriotismul lor real, elevat.

Firește, documentele vremii pun în evidență și alt fel de acțiuni întreprinse de cadrele didactice transilvănene ca de pildă cea a învățătorului Vasile Costea din Gilău (Cluj), care scapă localitatea de bande înarmate punîndu-se în fruntea unui detașament de moți [44] sau cum este cea a învățătorului Fodorean din Biia încredințat cu misiunea de a prelua inventarul moșiei baronești din Ocnișoara [45] (29 noiembrie 1918) etc.

DASCĂLII SÎNT, TOTODATĂ, ȘI PURTĂTORII avizați ai **Chemării** adresată cetățenilor de a participa la **Marea Adunare Națională** de la Alba-Iulia, în care, printre altele, se spune: — „Frați români !... Veniți cu toții la Marea Adunare Națională, care se va ține în 1 decembrie a.c. orele 10 a.m. în Bălgradul Lui Mihai Viteazul. Veniți cu miile, cu zecile de mii ! Lăsați pe o zi grijile voastre acasă, căci în această zi vom pune temelia unui viitor bun, fericit pentru întreg neamul nostru românesc. ...

E ziua cînd se va hotărî asupra sorții noastre pentru o veșnicie. Veniți și jurați, că nedespărțiți vom fi și uniți rămînem de aici înainte cu frații noștri de pe tot cuprinsul pămîntului românesc, sub una și nedespărțită cunună, așa după cum au spus-o decurînd aleșii neamului nostru într-o scrisoare adresată popoarelor lumii: — „Națiunea română din Ungaria și Transilvania speră și așteaptă că în năzuința ei pentru libertate o va ajuta întreg neamul românesc, cu care una vom fi de aici înainte în veci" [46].

În aceeași perioadă, numeroși învățători și profesori au fost desemnați să participe la lucrările **Marii Adunări Naționale de la Alba-Iulia,** fie în calitate de membri ai unor delegații alese pe vechile circumscripții electorale, fie ca reprezentanți oficiali ai Reuniunilor învățătorești, ai instituțiilor de învățămînt superior și mediu, ai gărzilor naționale, ai unor coruri țărănești, asociații, reuniuni și societăți de alt gen decît cele învățătorești. Astfel, sînt menționați printre cei din prima categorie în comitatul **Alba de jos** prof. dr. Victor Macavei și Ștefan Roșianu; în comitatul **Arad** prof. Vasile Goldiș și dr. Lazăr Iacob, înv. Patriciu Covaci, Ștefan Petrișor și Traian Givulescu; în comitatul **Bichiș** înv. Valeriu Magher; în comitatul **Bihor** înv. Vasile Teuca și Iosif Tripon, prof. Silviu Bejan; în comitatul **Caraș-Severin** înv. Ioan Jurca; în comitatul **Cenad** înv. Gheorghe Petrovici; în comitatul **Bistrița-Năsăud** prof. Ioan Păcurariu; în comitatul **Ciuc** prof. dr. Emil Precup; în comitatul **Cojocna** înv. Traian Șuteu, Alexandru Farna și prof. Sabin Mureșan; în comitatul **Făgăraș** înv. Pompiliu Dan și Ioan Frăciu; în comitatul **Hunedoara** înv. George Chibelean, Augustin Pop Bociat, Adam Popovici, Ioan Comșa și Traian Lupea; în comitatul **Maramureș** dr. Ilie Lazăr; în comitatul **Mureș-Turda** înv. Ioan Iacob; în comitatul **Odorhei** înv. Vasile Suciu; în comitatul **Sătmar** prof. Vasile Pop și înv. Demetriu Alunar; în comitatul **Solnoc-Dobâca** prof. Teodor Pascu și înv. Grigoriu Roman și Clemente Maxim; în comitatul **Sibiu** prof. dr. Nicolae Bălan, dr. Ioan Broșu, dr. Romul Cândea, Dumitru Comșa, dr. Silviu Dragomir, dr. Ioan Georgescu, dr. Vasile Stan și înv. Ioan Opriș, Ioan Nicolae, Ioachim Crăciun, Iosif Stoica, Constantin Sava; în comitatul **Sălaj** (Szilaj) înv. Ioan Matei și Teodor Mureșan; în comitatul **Tîrnava Mare** prof. Ioan Iosif, studentul univ. Ioan Buzea, înv. Ioan Suciu și Emanuil Suciu; în comitatul **Tîrnava Mică** prof. Alexandru Ciurea; în comitatul **Timiș** înv. Constantin Mihai, George Caba, Iosif Ciorogariu, Alexandru Țieran, Damian Sebeșan, Iosif Chișu și prof. Damaschin Marian; în comitatul **Torontal** înv. Simion Lațcu, Nicolae Raicu, Eremia Popovici, Teodor Bucurescu, George Mașa, Ștefan Vulpe și Teodor Catalina; în comitatul **Trei Scaune** înv. Nicolae Rusu; în comitatul **Turda-Arieș** înv. Vasiliu Morariu, Ioan Coman, Ioan Rus și Teodor Radu [47].

UN IMPORTANT NUMĂR DE CADRE DIDACTICE participă la lucrările **Marii Adunări Naționale de la Alba-Iulia** ca reprezentanți ai **Reuniunilor învățătorești.** Astfel, din partea Reuniunii învățătorilor de la școlile poporale confesionale ortodoxe din protopopiatele arădane I-VII sînt delegați înv. Iosif Moldovan din Arad și Nicolae Cristea din Mândruloc. Brașovenii deleagă pe Ștefan Popovici din Brașov și pe George Șurariu, înv. în Prejmer. Reuniunea învățătorilor din Alba-Iulia și Făgăraș deleagă pe prof. dr. Ioan Coltor și Iuliu Maior, iar despărțămîntul Reghin îl trimite pe Ioan Suciu, înv. în Căcuciu. Din tractul Deva este trimis Ioan Popovici, înv. în Deva. Reuniunea înv. români gr. cat. din ținutul Lugojului deleagă pe Valeriu Sas, înv. în Lugoj. Reuniunea „Mariana" din Năsăud trimite pe înv. Macedon Linul din Năsăud și pe Ioan Marcu din Sîngeorgiu. Reuniunea înv. din Maramureș trimite la Alba-Iulia pe înv. Ioan Bilț-Dăncuș din Sat-Slatina și pe Grigore Ciple din Ieud. Cei din Abrud îl deleagă pe înv. Dumitru Magda din Galați, iar Reuniunea înv. gr. ort. r. din protopopiatele Ti-

mișoara, Belința, Belința-Comloș, Lipova și Vinga trimit pe înv. Iuliu Vuia și Vasiliu Bogoi din Timișoara. Reuniunea înv. gr. cat. din ținutul Hațegului deleagă pe înv. Andrei Grecu din Grădiște și pe Ioan Ciora din Lupeni. Reuniunea din tractul Turda îl deleagă pe Simion Porutiu, înv. în Turda. Sfatul învățătorilor români din fosta graniță militară a Severinului trimite pe înv. George Neamțu și Iosif Olariu din Caransebeș. Reuniunea înv. din jurul Gherlei trimite la Alba-Iulia pe înv. Alexandru Pop din Gherla și pe Ioan Roman din Mintiul-Gherlei. Reuniunea înv. gr. ort. din comitatul Hunedoara deleagă pe înv. Ioan Branga și Constantin Baicu din Orăștie, iar cei din tractul Lupșa pe înv. Victor Maca din Sălciua de Sus, pe Diomid Bedeleanu din Lupșa și pe Vasile Pleșa din Sartăș. Corpul înv. din Lugoj trimite pe înv. Constantin Liuba din Lugoj. Reuniunea înv. gr. cat.din Comitatele Sătmar și Ugocea deleagă pe înv. Alexandru Nilvan din Șomcuta Mare. Cei din Caransebeș trimit pe înv. Mihai Crăciun din Hodoș și pe Ioan Mărilă din Reșița-Română. Bihorenii trimit pe Alexandru Sala înv. în Petid și pe Gavril Dudulescu înv. în Oradea. Reuniunea înv. gr. ort. din protopopiatul Făgetului deleagă pe Ioan Ionaș, înv. în Margina și pe Traian Mihailovici, înv. în Sînteștí, iar ortodocșii din tractul Sebeșului trimit pe înv. Ambrosiu Tar și Ioan Pavel ambii din Sebeșul Săsesc. Reuniunea înv. rom. sălăjeni din despărțămîntul Eriu deleagă pe Teodor Mureșianu, înv. în Blaja, iar cei din protopopiatul Mureșului (comitatul Murăș-Turda) trimit pe Ioan Fleșeriu, înv. în Sîntana de Mureș și David Ioan Roman, înv. în Săbedul de Cîmpie. Cei din Pogăceaua, Pogăceaua-Lac (Haltă), din același comitat, deleagă pe Augustin Nașcu, înv. în Cehal și pe Alexandru Șimon înv., în Sîngeorgiu de Cîmpie.

De asemenea, își trimit delegații lor la Alba-Iulia, Reuniunile de învățători din tractul Dobra, din despărțămîntul Morlaca, din tractul Mediaș, din Ibașfalău (Dumbrăveni), din arhidiaconatul Sătmar, din tractele Dej și Cetatea de Piatră, din Roșia, din vicariatul Făgărașului, din districtul Cojocna, din Blaj, Murăș-Uioara [48] etc.

Acestora li se adaugă dascălii reprezentanți la lucrările **Marii Adunări Naționale** din partea gărzilor naționale, a colegiilor institutelor teologice, pedagogice, școlilor medii și civile, precum și ai unor fonduri, fundații, reuniuni de lectură, reuniuni de cîntări și muzică, reuniuni ale femeilor, reuniuni ale meseriașilor, societăți financiare, sportive etc. Așa de exemplu prof. Ioan Bușița este trimis de **Societatea de cîntări** „Lira" din Beiuș ; prof. Alexandru Borza și Augustin Caliani sînt delegați de **Casina română** din Blaj ; prof. Romulus Vuia apare ca delegat al **Reuniunii române de cîntări** din Hațeg, iar Ioan Vidu este trimisul **Reuniunii române de muzică și cînt** din Lugoj ; prof. Augustin Bena este delegatul **Reuniunii de cîntări** din Năsăud ; prof. Ascaniu Crișan este trimis în calitate de reprezentant al **Reuniunii de muzică** din Sibiu, iar prof. Ioan Broșu și Silviu Dragomir participă în numele presei din Sibiu ; prof. dr. Traian Suciu este delegat la lucrări de către **Reuniunea de lectură** „Concordia" din Brad ; **Reuniunea română de agricultură** din comitatul Sibiu trimite ca reprezentant al său pe prof. de agricultură Aurel Cosciuc, iar **Reuniunea** „Înfrățirea" din Sibiu pe prof. Eugen Todoran ; orădenii din cadrul **Reuniunii de cîntări** „Hilaria" trimit la Alba-Iulia pe prof. dr. Vasile Chirvai ; **Reuniunea femeilor** din Sibiu este reprezentată la lucrări de prof. Eugenia Tordășianu și prof. dr. Eleonora Lemenyi (Rozvány), iar cea din Gherla de prof. dr. Eugen Széles etc.

Din partea instituțiilor de învățămînt, printre alții, sînt delegați să participe la lucrările Marii Adunări Naționale de la Alba-Iulia prof. dr Aureliu Crăciunescu ca delegat al Seminariului „Andreian" din Sibiu ; prof. dr. Ioan Sîmpăleanu ca trimis al Seminariului teologic arhidiecezan din Blaj ; prof. Aurel Ciortea, reprezentant al Gimnaziului gr. ort. din Brașov, prof. Ioan Fodor, delegat al Gimnaziului superior gr. cat. din Blaj, prof. dr. Nicolae Drăgan în calitate de reprezentant al Gimnaziului superior fundațional din Năsăud etc.

Preparandia din Arad (institut sau liceu pedagogic) și-a trimis ca reprezentant pe prof. Sabin Evuțian, cea din Blaj pe prof. Ștefan Pop, iar cele din Gherla pe prof. dr. Petru Fabian și prof. Livia Coroianu, [49] etc.

DAR, CUM ESTE ȘI FIRESC în asemenea împrejurări, și mai numeroși decît cei menționați în documente ca delegați la lucrările **Marelui Forum al Națiunii,** vor fi fost **neoficialii** topiți în masa celor peste 100 000 de participanți din toate straturile sociale și din toate colțurile plaiurilor transilvane, care au venit să vadă cu proprii lor ochi și să audă cu propriile lor urechi că acel „vis neîmplinit, copil al suferinței" de dorul și de jalea căruia „au răposat și moșii și părinții", în acel ceas al istoriei, de o gravă și profundă măreție, dobîndea chip aievea — statuar și strălucitor — **România Mare,** încoronare a imense sacrificii, a vrerii tuturor fiilor ei.

După ce, în acea istorică zi de 18 noiembrie / 1 decembrie 1918, din însărcinarea și în numele **Consiliului Național Român Central,** profesorul și omul politic vizionar Vasile Goldiș a dat citire textului **Rezoluției** de unire care începe astfel : — „Adunarea Națională a tuturor românilor din Transilvania, Banat și Țara ungurească, adunați prin reprezentanții lor îndreptățiți la Alba-Iulia

în ziua de 18 nov./dec. 1, 1918, decretează **Unirea** acestor români și a teritoriilor locuite de dînșii cu România" —, se constituie **Marele Sfat Național Român** compus din 250 de membri, dintre care 200 aleși de **Adunarea Națională** și 50 cooptați de **Marele Sfat Național Român** [50]. Din rîndul acestora un număr important sînt învățători și profesori. Astfel, printre membri aleși în **Marele Sfat Național Român** —, care împreună cu Consiliul Dirigent (Guvernul provizoriu) își vor stabili sediul la Sibiu —, alături de dascăli de talia unora ca Vasile Goldiș, Valeriu Branițe ș.a. se numără și învățători ca Vasile Suciu din Arghita, Vasile Coste din Cluj, Ioan Grofșoreanu din Galșa (Arad), Pompiliu Dan din Zărnești și profesorii Victor Stanciu din Arad, dr. Gavril Precup și Zenovie Pîclișan din Blaj, Axente Banciu și dr. Iosif Blaga din Brașov, dr. Petre Barbu din Caransebeș, Ioan Iosif din Cohalm, dr. Vasile Chirvai din Oradea Mare, dr. Silviu Dragomir, dr. Ioan Matei, dr. Pavel Roșca, dr. Nicolae Bălan, dr. Ioan Broșu, dr. Onisifor Ghibu, dr. Eleonora Lemenyi-Rozvány, Romulus Cîndea și Vasile Stoica din Sibiu. Iar în ședința **Marelui Sfat Național Român** din 30 iulie 1919, vor mai fi cooptați învățătorii Dumitru Popovici din Arad, Teodor Mureșianu din Blaja, Ștefan Popovici din Brașov, Iuliu Vuia din Caransebeș, Teodor Bucurescu din Comloșul Mare, Alexandru Pop din Gherla, Pavel Dârlea din Boroșineu, Ioan Vidu din Lugoj, Traian Șuteu din Morlaca, Macedon Linul din Năsăud, George Lipovan din Oravița, Dumitru Lapedat din Sălișteț, Candid Popa din Sibiu și profesorii Constantin Pavel din Beiuș, Alexandru Ciurea din Blaj, Dumitru Comșa din Sibiu [51].

Faptul, nu încape îndoială, avea, înainte de toate, semnificația clară a recunoașterii contribuției dascălilor la pregătirea și înfăptuirea marelui act istoric al unirii Transilvaniei cu România, a desăvîrșirii unității naționale și de stat. Adevărul că prezența lor în fruntea luptei celor patru milioane de români pentru realizarea marelui ideal constituie **o permanență a istoriei noastre naționale** îl va releva, peste ani și ani de zile, cu farmec poetic, bardul „pătimirii noastre", Octavian Goga, situînd slujitorii școlii în „avangardă", dat fiind că, „Făclia lor a luminat înainte și a deschis drumurile" [52].

Cît despre atmosfera ce domina cîmpul conștiinței celor prezenți la **Marea Adunare**, există numeroase relatări din care se desprinde ideea că, oricît de bogat să fi lucrat cuvîntul mărturisitor al stării ce anima lăuntric mulțimile aflate acolo, el nu putea zugrăvi, întru totul, acel freamăt continuu exploziv, instituit pentru moment, în mod de viață. Împinsă acea stare de entuziasm — adevărată explozie psihică în lanț —, pînă la limita magicei sale transformări în „lacrimi de bucurie", cuvîntul apare, chiar de la nivelul celei mai înalte măiestrii, subțiratec, sărac. Sînt, de asemenea, numeroase mărturiile care încunoștințează, pe larg, și asupra neobișnuitelor puteri iradiante ale **Evenimentului** marcate de transferul vibrației de-a lungul și de-a latul Transilvaniei, pînă la urechea celui mai îndepărtat cătun în care pulsa viață românească.

SUB PUTEREA DE-A DREPTUL MAGICĂ a ceea ce se petrecea la Alba-Iulia, în multe localități ca Arad, Beiuș, Blaj, Caransebeș, Făgăraș, Gherla, Lugoj, Năsăud, Orăștie, Sibiu etc., populația românească inundă, pur și simplu, străzile, trăind euforic momentul. În acele împrejurări, numeroși oratori se desprind din rîndurile manifestanților și, urcîndu-se pe tribune improvizate, proclamă, în aclamațiile mulțimii, unirea Transilvaniei cu România [53].

Fenomenul de la Alba-Iulia a fost surprins și redat cu pătrundere și obiectivitate și de corespondenți ai presei străine prezenți la marea sărbătoare. „Entuziasmul e indescriptibil, consemnează unul dintre corespondenți, oamenii plîng și se îmbrățișează pe străzi" [54].

Străvechi leagăn românesc, **Apulum**, bătrîna cetate din inima Transilvaniei, martoră la atîtea evenimente memorabile ale neamului, își trăia atunci momentele tinereții restituite sub bătaia de suflet arzător revărsat în ea, de pe toate meleagurile transilvane, ca o tulburătoare flacără a împlinirii. Ca într-o elevată și diafană viziune florală, imaginată de gînditorul și poetul Lucian Blaga, inimile tuturor românilor transilvăneni se întorceau, „imens lan de floarea soarelui", spre România. Ceea ce, în aspra-le copilărie, fusese pentru întreaga generație Blaga doar „promisiune" legănată de „frunza arinilor", șoptită de „murmurul apelor" și de „bătaia profetică a aripilor din văzduh" [55], devenise realitate. Națiunea se întregea în hotarele sale firești.

Cinci ani mai tîrziu, rememorînd evenimentul, profesorul blăjean Al. Lupeanu-Melin, cel care, la îndemnul căpitanului Medrea și al lui Zaharia Munteanu, făcuse să apară, în ziua de 1 decembrie 1918, gazeta **Alba-Iulia**, „organ al proclamării unității naționale", în patruzeci de mii de exemplare cu scopul de a informa opinia publică asupra lucrărilor ce aveau loc, va creiona inspirat tabloul marii sărbători. „Iată — notează el —, s-a pornit curgerea satelor din tot cuprinsul ținuturilor românești. Cei dintîi sînt moții lui Avram Iancu și muntenii lui Horea de sub poalele răsăritene ale Bihariei. Îi varsă apele Ampoiului și-i mînă la vale, spre țară, coborîșurile Dealului Mare. Vin cu sumane albe de lînă, cu căciuli țuguiate, cu puștile pe umeri, cu ochi arzători. Ei sînt primii care urcă pe meterezele cetății și sfidează zările cu bărbăția lor de șoimi deșteptați la libertate...

Pe de altă parte, dinspre soare apune, vin murăşenii de către Arad, vine Orăştia cu ţinutul ei, vine Haţegul cu strănepoţii lui Decebal, vin Jiurile cu săteni pletoşi ca şi codrii din care coboară, vin, de la stînga, mărginenii de sub munţii vechiului hotar, vin şi oltenii cu căciuli rotilate şi cu vorbă semeaţă. Vine şi Ţara Bîrsei cu poporul ei priceput în atîtea meşteşuguri.

Din sus, de la răsărit, curg Tîrnavele cu doine picurate, curge Mureşul cu cîmpenii cei înalţi şi bălani, vin Someşurile, vine Bistriţa grănicerilor cu vecinii lui Ştefan Vodă de demult, vine Maramureşul cu sumanele lui mitoase. Coboară din Miazănoapte Sătmarul şi crişenii cei mai greu bătuţi de soartă.

Vin, tot vin, ca puhoaiele verii, cuprind oraşul de jos, îl îneacă, cu cîntece şi chiote, cu fîlfîiri de steaguri tricolore, cu vuiet de pasuri şi urcă toţi spre poarta lui Mihai Viteazul, în faţa căreia e o mare de feţe, de drapele şi de căciuli încetinate“ [56]...

TOATĂ ACEA CURGERE, tulburătoare şi măreaţă, ar vrea parcă să umple acel imens spaţiu istoric românesc supus atîta timp tuturor vitregiilor sorţii. Era, în fapt, afirmarea plenară a unor energii nesecate ce simbolizau, acolo şi atunci, **istoria românilor în marş triumfător,** ce venea să demonstreze întregii lumi, cum va observa cu pătrundere, în zilele noastre, secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, că formarea statului românesc naţional unitar nu este „un dar“ al unor conferinţe internaţionale, ci e „rodul luptei“ celor mai înaintate forţe ale societăţii, „produsul legic al dezvoltării istorice, sociale şi naţionale a poporului român“ [57]. Şi în această luptă, cum se poate lesne constata, oamenii şcolii, spre cinstea lor, s-au situat, tot timpul, în primele rînduri.

NOTE

1. NICOLAE CEAUŞESCU, *Expunere la Sesiunea solemnă comună a C.C. al P.C.R., M.A.N., şi activul central de partid şi de stat,* în „Scînteia“, an. XLVI, nr. 19799 din 10 mai 1977 (cu ocazia a 100 ani de la cucerirea independenţei de stat a României).
2. V. *„Lupta“,* Budapesta, an. I, nr. 62, 1907.
3. *Ibidem,* nr. 68.
4. *Ibidem,* nr. 84.
5. *Ibidem,* nr. 62.
6. V. *„Foaia scolastică“,* Blaj, an. X, nr. 10, 1908.
7. V. *„Gazeta învăţătorilor“,* Şimleu, an. II, nr. 6—7, 1913.
8. *Ibidem,* nr. 10.
9. *Congresul românilor de peste hotare aflători în ţară,* Bucureşti, 1915, p. 24.
10. *Zece ani,* Almanahul Societăţii Academice „Petru Maior“, Cluj, 1929, p. 76.
11. *Arhiva Mitropoliei Ardealului,* IV/1181/1917, cf. V. Popeangă.
12. *Almanahul Presei române,* Cluj, 1926, p. 66—77 (editat de Sindicatul Presei române din Ardeal şi Banat).
13. Ibidem.
14. În faţa hotărîrei celei mari, în „Gazeta poporului“, Sibiu, an I, nr. 45 din 10 noiembrie 1918.
15. V. *„Glasul Ardealului“,* Braşov, nr. 4 din 14 noiembrie 1918.
16. *Istoria României în date,* Ed. enciclopedică română, Bucureşti, 1971, p. 304 (sub conducerea lui Constantin C. Giurescu).
17. *Marea Unire de la 1 decembrie 1918,* Bucureşti, 1943, p. 21—22.
18. EMILIAN FURDUI, *Insemnări pentru o monografie a satului Monor* (inedit).
19. TRAIAN ŞUTEU,, *Contribuţia dăscălimii ardelene la praznicul Unirii,* în „Învăţătorul“, Cluj, an. X, nr. 5, 1929, p. 127.
20. *Convocare,* în *„Românul“,* Arad, an. VII, nr. II din 8/21 noiembrie 1918.
21. Bibl. Acad. R.S.R., filiala Cluj-Napoca, mss. rom. Dosar nr. 312, f. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 20, 22, 23.
22. V. *„Unirea“,* Blaj, an. XXVIII, nr. 4, din 16 noiembrie 1918.
23. Arh. St., filiala Cluj-Napoca, Col. „Anul 1918“, Dosar nr. 323, Scrisoare trimisă de prof. dr. Nicolae Bălan şi cpt. Victor Precup lui Vasile Goldiş, datată Iaşi, 7/20 noiembrie 1918.
24. Arh. St., filiala Cluj-Napoca, Col. „Anul 1918“, nr. 11 (ms.), chemare redactată de prof. Al. Ciurea şi citită la Adunarea de constituire a C.N.R. din Blaj la 4.XI.1918.
25. Bibl. Acad. R.S.R., filiala Cluj-Napoca, mss. rom., Dosar nr. 311, f. 5, 6 şi 58—66.
26. Arh. St., Bucureşti, Fond „Consiliul Dirigent“, Dosar 44/1918, f. 97.
27. *Ibidem,* f. 39.
28. *Ibidem,* f. 40, 48, 49, 57.
29. Arh. St., Bucureşti, Fond „Consiliul Dirigent“, Dosar 46/1918, f. 9, 23, 60, 62.
30. *Ibidem,* Dosar 65/1918, f. 10, 41, 55, 64.
31. *Ibidem,* f. 68, 91, 97.
32. Arh. St. Bucureşti, Fond „Consiliul Dirigent“, Dosar 67/1918, f. 136, 138.
33. *Ibidem,* Dosar 70/1918, f. 3.
34. *Ibidem,* Dosar 19/1918, f. 1.
35. *Ibidem,* Dosar 20/1918, f. 5.
36. B.C.U., Cluj-Napoca, mss. 276/2, f. 63, 66, 81, 93, 107, 151 (Donaţia Hossu Longin).
37. Arh. St., filiala Zalău (Sălaj), Fond Parohia ort. Bălan, Pachet 1, f. 1.
38. *Ibidem,* Fond Protopopiatul gr. cat. Buciumeni, Pachet 5.
39. Arh. St., filiala Cluj-Napoca, Col. „Anul 1918“, Dosar 500/1918.
40. *Ibidem,* Dosar 992/1918.
41. Arh. St., filiala Cluj-Napoca, Col. „Anul 1918“, Fond „Gărzile naţionale la 1918“.
42. V. *„Românul“,* Arad. VII, nr. 17 din 16/29 noiembrie 1918.
43. TRAIAN MAGER, Contribuţiuni la istoria unirii 1918—1919, Arad, 1939, p. 28, 41, 151.
44. B.C.U., Cluj-Napoca, mss. sertar 372/1.
45. Bibl. Acad. R.S.R., filiala Cluj-Napoca, mss. rom. 313, f. 27.
46. Arh. St., filiala Cluj-Napoca, Col. „Anul 1918“, Dosar 96, Chemare redactată de C.R.N. Blaj la 24 noiembrie 1918.
47. V. *„Gazeta oficială“,* Sibiu, an. I, nr. 1, 2, 3, 4, 5, 6 ; 1918 ; an. II, nr. 5, 6/1919.
48. *Ibidem,* an. II, nr. 10 din 30.I/12.II/1919, p. 49—50.
49. *Ibidem,* an. II, nr. 7 din 19.I/1.II/1919 ; nr. 8 din 24.I/6.II/1919; nr. 9 din 26.I/8.II/1919; nr. 11 din 6/19.II/1919.
50. *Marea Unire de la 1 decembrie 1918,* Bucureşti, 1943, p. 109—111.
51. Arh. St., filiala Cluj-Napoca, Fond „Unirea din 1918“, Dosar 11 ; v. şi Marea Adunare Naţională de la Alba-Iulia, 1 decembrie 1918—1928, p. 20—21.
52. O. GOGA, *Dascălii, în „Şcoala bănăţeană“* Timişoara, an. XXIII, nr. 9/1938.
53. MIRON CONSTANTINESCU, *Actul Unirii — 1 decembrie 1918,* în „Desăvîrşirea unificării Statului Naţional Român — Unirea Transilvaniei cu vechea Românie, Ed. Acad. R.S.R., Bucureşti, 1968, p. 385—386.
54. V. *„Le Temps“* din 4, 11, 17, 18 decembrie 1918.
55. L. BLAGA, Hronicul şi cîntecul vîrstelor, Ed. Tineretului, 1965, p. 169.
56. AL. LUPEANU-MELIN, Cum s-a făcut România Mare în Ardeal (conferinţă rostită la Blaj în 1923) — v. Arh. St., filiala Cluj-Napoca, Fond „Al. Lupeanu-Melin“, Dosar 4451 (29 pg. ms.).

EXAMENUL DE LABORATOR ȘI ACTIVITATEA ȘCOLARĂ

Asist. univ. **S. NEMEȘ**, asist. univ. **D. OZUNU**, lector univ. **T. ȘUTEU**

Munca de cunoaștere a posibilităților și înclinațiilor copiilor, parte integrantă și esențială a orientării școlare și profesionale, necesită o examinare pe baze științifice. Natura examinării și metodele utilizate sînt impuse, în primul rînd, de caracterul și funcțiile cabinetului sau laboratorului de orientare școlară și profesională [1]. Totodată, documentele de partid [2] pun în lumină favorabilă rolul lor, preconizîndu-se o dezvoltare treptată a acestor cabinete și laboratoare în scopul sprijinirii efective a procesului de orientare școlară și profesională. De aceea, rolul laboratorului școlar în examinarea elevilor prezintă o importanță de necontestat. Unui astfel de laborator, ale cărui atribuții depășesc pe ale școlilor dintr-o localitate, cu o rază de acțiune care se extinde uneori la nivelul județului, utilizarea testelor îi rămîne principalul mijloc în activitatea de cunoaștere a elevilor.

Folosirea testului nu constituie însă un scop în sine și nici nu poate rezolva întru totul stabilirea unui psihodiagnostic. „Stabilirea unui psihodiagnostic nu constă în aplicarea unui test sau a unei examinări, ci aplicarea testului sau a examinării sînt momente într-o acțiune mult mai complicată" [3]. Or, testele astăzi constituie doar „o verigă într-un ansamblu complex care cuprinde o pluralitate de metode" [4]. Astfel, problema folosirii testelor trebuie privită astăzi tot mai mult de pe pozițiile îmbinării cu alte căi de cunoaștere a individualității. Aceasta nu înseamnă o cît de puțină diminuare a rolului pe care îl are testul în ansamblul metodelor de cunoaștere a persoanei umane. De aceea, aplicarea lui este recunoscută ca posibilă și necesară în școli.

Dacă în privința condițiilor de desfășurare a unei examinări pe baza folosirii testelor, greutățile au fost oarecum depășite, prin dotarea laboratoarelor cu personal specializat, în ceea ce privește mijlocul de examinare, testul, acesta rămîne încă, în oarecare măsură, o problemă. Testul este o probă standardizată. De aceea, activitatea de bază a personalului din laborator se îndreaptă deocamdată asupra etalonării tuturor probelor care au intrat în dotarea laboratorului, așa încît treptat să răspundă cerinței caracterului funcțional în problemele de orientare școlară și profesională. În folosirea lor se pleacă de la considerentul că toate testele pot oferi informații utile și prin aceasta devin necesare, dar uneori pot fi astfel întrebuințate, încît nici măcar să nu confirme sau să infirme o ipoteză pe linia cunoașterii. Este tocmai ceea ce apreciază specialiștii că „metoda testelor, aplicată greșit, poate fi și dăunătoare" [5]. Odată asigurate condițiile etalonării, se ridică o altă problemă: aceste instrumente pe care le dețin laboratoarele de orientare școlară și profesională și unele cabinete școlare, cărui gen de solicitări din partea școlilor pot răspunde? Adică, examinînd un elev cu testele existente, ce prognoză privind reușita lui școlară sau profesională se poate face?

Stabilirea însușirilor pe care le determină testul se realizează prin compararea reușitei la test, cu reușita în diferite activități concrete. Facilitarea comparării este doar aparentă [6], dacă ne gîndim că reușita în orice fel de activitate (reală

1. I. HOLBAN, *Laboratorul școlar de orientare*, E.D.P., București, 1973.

2. *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R., din 18—19 iunie 1973 privind dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R.*, Ed. politică, București, 1973.

3. U. ȘCHIOPU, *Introducere în psihodiagnostic*, Centrul de multiplicare al Universității din București, 1970, p. 48.

4. C. BOTEZ, M. MAMALI, *Orientarea profesională și evoluția metodelor de psihodiagnoză*, în *„Studii de orientare școlară și profesională"* (coord. A. Chircev, D. Salade), E.D.P., București, 1971, p. 69.

5. B. ZÖRGÖ, *Utilizarea testelor în orientarea școlară și profesională*, în „Orientarea școlară și profesională", 1972, nr. 1.

6. Vezi, A. COSMOVICI, I. HOLBAN, *Examinarea psihologică a elevilor*, în „Contribuții la orientarea școlară și profesională" (coord. A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade), E.D.P., București, 1969.

sau experimentală) depinde de un număr mare de factori.

Materialul de față prezintă o comparare a reușitei la un grup de teste (Toulouse-Piéron, Praga, **Percepție spațială** — Meuris, **Analogie figuri geometrice** — Meuris, **Matrice progresivă** — Raven, **Transmisia mișcării** — Galifret, **Coordonarea manuală** — Lahy și Sinusoida Bonnardel) cu reușita școlară. S-a considerat media generală ca un indice global al succesului școlar, precum și reușita la obiectul de studiu preferat ; de asemenea, plecînd de la o analiză a naturii probelor, s-a mai luat în considerare și reușita la activitățile tehnico-practice la toți elevii cercetați, nu numai la cei care indicau acest obiect ca preferat. În felul acesta s-a procedat apoi la stabilirea corelațiilor dintre rezultatele la examenul de laborator și reușita școlară (tabelul nr. 1).

Corelațiile cele mai scăzute s-au înregistrat între media generală (la clasa a VIII-a și anul I liceu) și probele cu specific tehnic (T.M., D.M., S.B.).

Ne-am așteptat ca rezultatele la probele care măsoară însușirile atenției să coreleze semnificativ cu indicele global al reușitei școlare (media generală). Este destul de larg răspîndită însă ideea că în probele de atenție se reflectă, într-o măsură însemnată, atitudinea de acceptare sau respingere a sarcinii în condiții experimentale determinate ; corelațiile nesemnificative între indicii „distributivității" și „vitezei" și reușita școlară, față de cele puțin semnificative (paragraful 05) la indicele „calitate" par a îndreptăți prezumția că mai ales la nivelul acestor însușiri, „distributivitate și viteză" (de efectuare a sarcinii), ponderea factorului atitudinal este mai ridicată. Demn de relevat este faptul că testul neverbal de inteligență (Raven) corelează cu media generală la pragul de probabilitate 05.

Cele două probe de percepție spațială solicită efectuarea din partea subiectului a unei operații de analogie în cîmpul percepției și imaginarea rotirii unui corp în jurul axei sale. Stabilirea unor raporturi de analogie și imaginarea unor transformări în obiectul perceput sînt sarcini cu care subiectul se confruntă și în testul Raven. Probele de percepție spațială și analogie figuri geometrice corelează cu media generală cam în aceeași măsură în care corelează testul Raven cu media generală.

Examinînd corelațiile între rezultatele la examenul de laborator și media la pregătirea tehnico-practică reținem : Corelații — relativ mai ridicate — semnificative la pragul de probabilitate $<$ · 05 dau probele de precizie manuală ; acest element psihomotoriu se dezvoltă, probabil, în cadrul orelor de instruire practică. Media la pregătirea tehnico-prac-

Tabelul nr. 1

Nr. ord.	Proba		Clasa			
			Clasa a VIII-a (N=165)		An. 1 de liceu (N=118)	
			Maedia generală	Media la preg tehn. — pr.	Media generală	Media la preg. tehn. — pr.
1	A. C.	v	.209	.173	.176	.194
		cal.	.198	.092	.195	.116
2	A. D.		.175	.201	.163	.185
3	P. sp. M.		.198	.213	.198	.223
4	A.F.G.		.166	.198	.179	.206
5	Raven 1938		.213	.207	.198	.248
6	TM		.198	.285	.172	.261
7	DM	t.	.095	.194	.145	.084
		er.	.101	.177	.093	.198
8	SB	t.	.113	·116	.088	.194
		er.	.075	.209	.155	.206

p { .10 = .16 ; .05 = .19 ; .02 = .23 ; .01 = .25

Tabelul nr. 2

Nr. ord.	Obiectul	Proba											N	P			
		Ac.		A.D.	R.sp M.	A.F.G.	Raven 1938	T.M.	D.M.		S.B.			.10	.05	.02	.01
		Cantitate	Calitate						t.	cr.	t.	cr.					
1	Lb. română	.251	.174	.295	.203	.183	.387	.374	.117	.203	.173	.019	39	.27	.32	.38	.42
2	Lb. modernă	.192	.208	.342	.450	.400	.495	.402	.208	.116	.235	.192	24	.36	.42	.49	.54
3	Matematică	.154	.268	.213	.305	.221	.318	.320	.014	.116	.200	.014	51	.23	.27	.32	.35
4	Fizică	.114	.210	.173	.320	.295	.351	.368	.120	.204	.095	.114	42	.26	.30	.36	.39
5	Chimie	.204	.190	.215	.274	.268	.375	.355	.215	.193	.187	.113	39	.27	.32	.38	.42
6	Istorie	.210	.293	.300	.412	.395	.412	.398	.185	.210	.243	.210	27	.32	.38	.45	.49
7	Geografie	.117	.085	.318	.363	.340	.411	.400	.205	.117	.188	.158	30	.30	.35	.41	.45
8	Ştiinţe biologice	.190	.214	.155	.312	.300	.413	.383	.102	.201	.015	.166	32	.30	.35	.41	.45
9	Desenul	.514	.784	.789	.795	.801	.593	.625	.633	.714	.599	.728	8	.62	.71	.79	.83
10	Muzica	.219	.310	.125	.240	.155	.196	.219	.320	.115	.409	.219	7	.67	.75	.83	.87
11	Educaţia fizică	.540	.275	.591	.493	.516	.410	.455	.610	.599	.513	.419	7	.67	.75	.83	.87
12	Pregătirea tehnico-productivă	.382	.425	.413	.610	.597	.685	.704	.425	.503	.514	.700	10	.55	.63	.74	.76

S-a calculat $\begin{cases} r \text{ cînd } N > 30 \\ \rho \text{ cînd } N < 30 \end{cases}$

p corespunde lui $n = N - 2$

Tabelul nr. 3

Nr. ord.	Obiectul	Proba												P			
		Ac.		A. D.	P. sp. M.	A.F.G.	Raven 1938	T.M.	D·M.		S.B.		N	.10	.05	.02	.01
		Cantitate	Calitate						t.	cr.	t.	cr.					
1	Limba română	.083	.115	.204	.275	.263	.404	.385	.122	.075	.204	.115	31	.30	.35	.41	.45
2	Limba modernă	.210	.122	.240	.385	.391	.493	.455	.188	.161	.175	.213	19	.39	.46	.53	.58
3	Matematică	.224	.251	.244	.363	.319	.377	.308	.216	.095	.156	.075	42	.26	.30	.36	.39
4	Fizică	.180	.265	.274	.375	.358	.390	.401	.208	.111	.174	.200	38	.27	.32	.38	.42
5	Chimie	.177	.295	.303	.385	.410	.472	.395	.193	.201	.114	.193	27	.32	.38	.45	.49
6	Istorie	.192	.324	.258	.311	.342	.412	.395	.182	.115	.129	.181	18	.40	.47	.54	.59
7	Geografie	.214	.260	.315	.372	.385	.408	.329	.205	.118	.210	.125	25	.32	.38	.45	.49
8	Ştiinţe biologice	.220	.105	.246	.421	.392	.485	.374	.196	.260	.314	.113	20	.38	.44	.52	.56
9	Desenul	.275	.322	.196	.387	.412	.311	.429	.215	.342	.113	.396	25	.32	.38	.45	.49
10	Muzica	.284	.315	.307	.217	.316	.315	.333	.220	.415	.174	.316	7	.67	.75	.83	.87
11	Educaţia fizică	.733	.548	.804	.511	.858	.911	.615	.859	.722	.815	.722	4	.81	.88	.93	.96
12	Pregătirea tehnico-productivă	.155	.298	.220	.385	.412	.428	.393	.313	.557	.428	.493	22	.36	.42	.49	.54

Tabelul nr. 4

	Lb. rom.	Lb. străine	Matem.	Fizică	Chimie	Istorie	Geografie	Preg. tehn. prac.	Desen	Muzică	Ed. fizică
Cl. VIII	85,25	96,16	82,75	90,42	88,50	98,07	98,07	95,16	100,0	66,66	100,0
an I	90,45	100,0	95,72	95,72	98,13	98,13	98,13	90,45	75,13	100,0	100,0

tică prezintă corelații mai ridicate decît media generală cu probele de percepție și reprezentare spațială și proba de gîndire tehnică (T.M.) (tabelele nr. 2 și 3).

Probele de atenție dau corelații nesemnificative cu obiectele de studiu indicate ca preferate, cu excepția desenului. Corelațiile scăzute între probele de percepție și reprezentare spațială și media la pregătirea tehnico-practică (aici, obiect preferat) îndreptățesc ipoteza unei instruiri care nu favorizează dezvoltarea unor deprinderi de „citire" a desenelor. La anul I de liceu crește numărul coeficienților de corelație semnificativi între probele amintite mai sus și rezultatele obținute la obiectele realist-științifice. Probele de percepție și reprezentare spațială dau corelații semnificative ($p < \cdot 02$) cu rezultatele la desen.

Proba de inteligență generală Raven corelează semnificativ cu majoritatea obiectelor de studiu indicate ca preferate. Acest fapt poate fi explicat prin importanța pe care o are inteligența pentru asigurarea succesului școlar. Mai mult, obiectul preferat fiind în cele mai multe cazuri obiectul cu rezultatele cele mai bune (tabelul nr. 4), putem conchide asupra direcționării capacităților generale de către factori motivaționali.

Proba de gîndire tehnică, cunoscută sub numele de „Transmisia mișcării", corelează semnificativ cu rezultatele la obiectele realist-științifice și acelea de la pregătirea tehnico-practică, fapt care încurajează folosirea acestei probe în diagnosticul diferențial.

Probele de îndemînare manuală nu dau corelații semnificative cu rezultatele la nici unul din obiectele indicate ca preferate, nici chiar în cazul în care obiectul indicat ca preferat este pregătirea tehnico-practică (acesta fiind în majoritatea cazurilor și obiectul cu rezultatele cele mai bune, tabelul nr. 4) ; excepție face totuși corelația cu indicele erori din proba „Sinusoida Bonnardel". La anul I de liceu, corelațiile probelor de îndemînare manuală cu media la pregătirea tehnico-practică sînt ceva mai ridicate (tabelele nr. 1 și 2), semn că ponderea elementelor psihomotrice în asigurarea succesului în activitățile tehnico-practice a crescut.

Examenul de laborator efectuat asupra unui număr de 165 elevi din clasa a VIII-a și 118 din anul I de liceu (de la Școala generală nr. 1 din Cluj-Napoca, Școala generală din Căpuș, Liceul nr. 16 din Cluj-Napoca și Liceul din Gilău) cu un grup de teste neselecționate prin prisma capacităților necesare într-o activitate determinată, selecție care să urmeze unei analize riguroase a cerințelor activității respective, rămîne destul de sărac în privința concluziilor de ordin practic (inclusiv cele pe linia orientării sau selecției școlare și profesionale). Aceasta nu înseamnă să renunțăm la informația oferită de teste. „Ele sînt utile pentru că ajută să se cunoască variabilele cele mai importante, pentru că permit formarea unei imagini mai detaliate și, în același timp, oferă puncte de referință mai obiective decît cele bazate pe experiența personală" [7].

În stabilirea unor asemenea corelații s-a plecat de la considerentul că informațiile non-test și informațiile test se pot completa reciproc. Așa, de exemplu „testele vin completate cu documentele școlare" [8]. Această idee, însă, nu trebuie acceptată absolut în toate cazurile. Problema trebuie privită prin prisma interesului profesional, care are o mare pondere în procesul de orientare spre școli și profesiuni. Se consideră, pe bună dreptate, că la unii „succesul școlar e stimulat de aspirații profesionale", la alții, rezultatele bune la învățătură „nu se răsfrîng pozitiv asupra stabilizării modului profesional", iar la o parte din elevi „succesul școlar și aspirația profesională nu se influențează reciproc, ci se desfășoară independent" [9]. De aceea, este necesar ca succesul și insuccesul la învățătură „să fie relaționat cu diverși factori motivaționali de niveluri diferite" [10], ceea ce înseamnă că nici randamentul activității elevului nu poate fi privit la modul absolut, fără o analiză a motivelor care îi stau la bază.

De fapt, această situație trebuie privită și prin prisma cercetărilor anterioare

7. ROȘCA, M., *Metode de psihodiagnostic*, E.D.P., București, 1972, p. 40.
8. J. DREVILLON, *L'orientation scolaire et professionnelle*, P.U.F., 1966, p. 79.
9. A. CHIRCEV, *Alegerea adecvată a profesiunii de către elevi în raport cu reușita la învățătură și cu aspirațiile lor profesionale*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai" seria psihologie-pedagogie, 1970.
10. A. CHIRCEV, *Relația dintre succesul școlar, trăsăturile de personalitate și opțiunile profesionale*, în „Orientarea școlară și profesională", 1972, nr. 1.

interese și datele psihologice consemnate pe diverse căi. Așa, de exemplu, J. P. Descombes [11] prezintă constatarea unei corelații mici (sub 0,30) a interesului cu factorii determinați prin testele de aptitudini generale și corelații satisfăcătoare (0,40—0,60) cu teste de aptitudini mai apropiate de realitatea profesională. Credem că rezultatele statistice prezentate în acest material constituie indici preliminari asupra a ceea ce măsoară sau determină probele folosite.

Examenul în laborator, cel puțin în condițiile actuale de dotare, va fi mai eficient din punct de vedere al practicii orientării profesionale și școlare, dacă diagnosticul cu ajutorul testelor va fi orientat spre „descifrarea formulei individuale" (I. Holban), apropiind astfel caracteristicile testării de experiment. O atare optică a examenului în laborator are ca o consecință imediată limitarea numărului examinărilor doar la acei elevi, pentru care orientarea constituie o „problemă". Dar nu trebuie uitat că această „problemă" îmbracă întotdeauna o formă concretă: elevul, fie că dorește să fie ajutat să cunoască dacă posibilitățile sale corespund unei anumite profesiuni pentru care a optat, fie că nu s-a hotărît încă. În consecință, pentru a fi într-adevăr eficient, examenul de laborator va trebui să se facă în baza cunoașterii științifice a cerințelor profesiunii respective sau ale domeniului profesional în care ea poate fi încadrată, căci doar o astfel de cunoaștere va permite o selectare a testelor care să determine posibilitățile corespunzătoare. Continuarea dotării laboratoarelor cu aparatură variată constituie o condiție esențială pentru realizarea unor examinări diversificate, în funcție de caracteristicile profesionale legate de diversele domenii de activitate, ceea ce vine în sprijinul așezării orientării școlare și profesionale pe baze științifice.

11. J. P. DESCOMBES, *Intérêts et choix professionnels*, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1971.

RAPORTUL DINTRE STRUCTURA PERSONALITĂȚII PROFESORULUI ȘI PREFERENȚIALITATEA AFECTIVĂ A ELEVILOR FAȚĂ DE EL

Lector univ. VIOREL PRELICI
I.C.P.P.D. Filiala Timișoara

1. Locul ocupat de personalitatea profesorului în cadrul cuplului **educator—educat** rămîne un subiect de mare actualitate privind evoluția fenomenului educațional. Acest lucru se explică prin faptul că eficiența acțiunii educaționale depinde în bună măsură de particularitățile personalității celui ce conduce această acțiune. În cadrul cuplului educator—educat, nu numai elevul se dezvoltă ca o personalitate unică, ci și cel care conduce acest proces reprezintă o structurare unică de trăsături bio-psiho-sociale. Chiar dacă educatorul cunoaște și a asimilat un model optim de comportament în activitatea didactică, amprenta personalității sale se va imprima evident, determinînd un anumit „stil didactic". De aceea, credem că putem vorbi și de o individualizare a modului de a preda. Măiestria pedagogică poate însemna, în ultimă instanță, o modalitate optimă, dar unică de structurare a relațiilor dintre educator și educat în funcție de particularitățile personalității fiecăruia dintre ei.

Transmiterea cunoștințelor depinde de capacitatea profesorului de a clarifica, sistematiza, selecta, ierarhiza. Dar predarea cunoștințelor nu depinde numai de aceste capacități intelectuale. Predare înseamnă și comunicarea de atitudini, trezirea de interese și sentimente. Cele din urmă implică transfer afectiv de la profesor la elev, contagiune, fuziune afectivă, dăruire, pasiune din partea profesorului. Implicațiile afectivității în cadrul influenței exercitate de profesor asupra elevului pot fi mai bine înțelese făcînd diferențierea între semnificație și sens, presupunînd afectivitatea. O astfel de diferențiere este

concepută de acad. Vasile Pavelcu în felul următor : „Dacă o convingere are nevoie de un fundament logic, de precizarea și claritatea semnificației, tăria ei rezultă din fondul afectiv pe care se ancorează, din sensul în care se integrează. De aceea argumentarea logică se sprijină pe persuasiune, prin care înduplecăm subiectul spre o anumită acțiune" [1].

Întregul proces didactic se desfășoară pe un fundal afectiv. În acest cadru aptitudinile afective ale profesorului, climatul afectiv imprimat de personalitatea sa constituie un factor de importanță majoră. Pentru a fi convingător, pentru a putea constitui un exemplu, trebuie să fii acceptat, simpatizat de elevi. De fapt, de multe ori, cînd apreciază modelul ideal de profesor sau profesorul preferat, elevii menționează trăsături extraintelectuale. De exemplu, sinteza însușirilor pozitive și negative, rezultate din aprecierea elevilor, vizează cu precădere aspecte neintelectuale: amabilitatea, entuziasmul, răbdarea, loialitatea, dorința de a ajuta, de a înțelege problemele copilului, stăpînirea clasei, stimularea în activitate. Ei detestă mai ales sarcasmul, spiritul de dominație, ironia mușcătoare față de elevi, subiectivismul în aprecierea elevilor, indiferența față de nevoile lor etc. [2].

Preferința pentru aspecte neintelectuale poate fi explicată prin mai multe cauze. În primul rînd, capacitatea intelectuală, buna pregătire a profesorului sînt mai greu de sesizat de către copii. Poți aprecia gradul de pregătire a cuiva, cînd cunoști mai mult sau cel puțin aproximativ cît cunoaște el. De aceea, pe măsură ce înaintează în vîrstă și cunosc mai mult într-un domeniu, elevii încep să aprecieze tot mai mult capacitatea intelectuală și volumul de cunoștințe ale profesorului. Dar calitățile neintelectuale ale personalității în aprecierea conducătorului rămîn pe primul plan și la omul matur. Așa cum subliniază Traian Herseni, în activitatea industrială „... în relațiile interpersonale sînt preferați oamenii mediocri, dar care știu să se poarte, decît cei capabili, dar lipsiți de politețe, de tact și de bun simț" [3].

Atunci cînd se face o apreciere asupra persoanei, există tendința unei caracterizări globale. Așa după cum omul se manifestă în totalitatea dimensiunilor personalității sale în orice act, tot astfel și tendința de apreciere făcută de cineva este globală, predominînd de la situație la situație, în mod relativ, unul dintre criterii. În aprecierea unei persoane diversele criterii se induc, se interpătrund. Nu credem în preferențialitatea afectivă a elevului față de profesor ca teleelement — o tărie fundamentală, înnăscută și spontană, așa cum susține Moreno. Trăirea afectivă față de o persoană se învață, se îmbogățește, se nuanțează pe măsura integrării în colectivitate, a dobîndirii experienței.

Aprecierea personalității profesorului de către elevi ridică unele obiecții. Competența elevului poate fi pusă la îndoială datorită lipsei sale de experiență, a gîndirii ce este în curs de dezvoltare etc. Totuși, unii autori susțin că superioritatea clarviziunii profesorilor, în comparație cu cea a elevilor, nu este semnificativă decît la nivelele cele mai scăzute ale ierarhiei școlare, cum ar fi cursul primar [4].

2. În cursul cercetării noastre ne-am oprit la un aspect particular al relației profesor-elevi : raportul dintre structura personalității profesorului și preferențialitatea afectivă a elevilor față de el. În acest scop s-a făcut un experiment la nivelul clasei a VIII-a. Ne aflăm la vîrsta de 14—15 ani, sfîrșitul preadolescenței și intrarea în adolescență. Etapa preadolescenței, cunoscută ca dificilă, marcată de criza pubertății, este relativ depășită. Asistăm la structurarea stabilă a trăsăturilor de personalitate și la o dezvoltare impetuoasă a ei. Orientarea, din punct de vedere caracterial, duce la conturarea unei concepții despre lume și viață. Acum tînărul se caracterizează printr-o imperioasă nevoie de a decide. La această vîrstă se face marcată autonomia morală. Aceasta este posibilă datorită dezvoltării gîndirii formale. Valorile ideale, supraindividuale (ideea de justețe socială, idealurile raționale, estetice și sociale) sînt înțelese datorită faptului că subiectul se poate desprinde de concret. Se produce din ce în ce mai evident o decentrare, care culminează în adolescență. În acest context preocuparea pentru personalitatea profesorului, găsirea unui model demn de urmat în viață, o găsim firească.

Experimentul a fost efectuat într-un număr de cinci școli (trei din Timișoara, una din Reșița și una la Curtici). Au fost chestionați 627 de elevi, din 21 de clase. S-a vizat nu număr de 124 profesori. Dintre aceștia au fost aleși profesori preferați și profesori puțin preferați, după un criteriu pe are îl vom prezenta mai jos.

Pentru a stabili ce tip de profesori se bucură de adeziune afectivă din partea elevilor, ce calități ale profesorului sînt apreciate de elevi, majoritatea cercetătorilor utilizează în acest scop chestionarul — fie cu răspunsuri libere, fie cu răspunsuri la alegere — prin intermediul căruia se caută a se evidenția o serie de trăsături din sfera cognitivă, volitivă și afectivă. Am conceput o altă tehnică. În vederea alegerii profesorului preferat, am utilizat chestionarul sociometric Moreno într-o variantă adaptată cercetării noastre. S-a solicitat elevilor să evidențieze primii trei profesori preferați din colectivul celor care predau la o clasă. Pentru a avea garanția sincerității chestionarele au rămas ano-

1 VASILE PAVELCU, Metamorfozele lumii interioare, Junimea, Iași, 1976, pag. 46.
2 apud. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, Relația profesor — elev în perspectiva lecției moderne, E.D.P., Buc., 1975, pag. 16.
3 TRAIAN HERSENI, Psihosociologia organizării întreprinderilor ind striale, E.A. București 1969, pag. 124.
4 LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, Op. cit., pag. 15.

nime. S-au însumat apoi preferințele elevilor pentru fiecare profesor (fiecare preferință a avut valoarea 1). Din colectivul didactic al fiecărei clase s-au ales 1—3 profesori care au cumult cele mai multe preferințe și 1—3 dintre cei care au cumulat cele mai puține preferințe. Nu din toate colectivele de profesori ce predau la o clasă s-a putut alege un număr constant. Au existat clase în care dispersia preferențială era uniformă, fără a exista tendința grupării preferințelor. Din cadrul unor asemenea colective nu am putut alege subiecți pentru cercetarea întreprinsă de noi.

O dată stabilite cele două loturi de profesori — preferați și puțin preferați — am căutat a le evidenția anumite trăsături de personalitate pe care le-am comparat. În acest scop, am utilizat Scara de anxietate Catell. Este vorba despre un chestionar prezentat sub numele de „foaia de autoanaliză R. B. Catell", ce conține 40 itemi : prima jumătate (itemii 1—20) se referă la anxietatea voalată, inconștientă (A) ; a doua jumătate (itemii (21—40) la anxietatea manifestă, conștientă (B). Răspunsurile subiectului pot fi „da", „nu" și „nu știu" cotate 2,0,1. Ele cuprind cinci factori puși în evidență, pe bază de analiză factorială, într-o cercetare prealabilă a lui R. B. Cattell : (Q_3) — lipsa controlului voluntar (C—) — emotivitatea, (L+) — neîncrederea (tendință paranoică), (O+) — înclinare spre culpabilitate, (Q 4+) — tensiune ergică (presiunea Sinelui)[5].

Sînt posibile următoarele note finale obținute prin însumarea punctelor la fiecare item :

— o notă totală de anxietate — suma punctelor obținute, la cei 40 itemi ;

— anxietatea voalată — suma punctelor obținute la prima jumătate (A) ;

— anxietatea manifestă — suma punctelor obținute la a doua jumătate (B) ;

— cinci cote totale ale factorilor enumerați.

5 M. de BONIS, Etude d'anxiété par la methode de questionnaire, „Revue de psychologie appliquee", nr. 1, 1973, p. 16—41.

Au fost comparate mediile aritmetice ale celor două loturi, la factorii evidențiați prin intermediul chestionarului și s-a calculat raportul critic după formula :

$$Z = \frac{\overline{m}_1 - \overline{m}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

Datele obținute sînt prezentate în tabelul nr. 1 cuprinzînd m, σ și Z la N_1 (profesori preferați) și N_2 (profesori puțin preferați).

3. CONCLUZII

a) **Concluziile experimentului :** nu se constată o diferență semnificativă între notele de anxietate la profesorii preferați comparativ cu profesorii puțin preferați ; un singur parametru (0+) evidențiază o diferență relativ semnificativă. Media aritmetică semnificativ mai ridicată la lotul de profesori puțin preferați indică faptul că ne aflăm în fața unui sentiment de culpabilitate mai pronunțat. Această concluzie ridică în continuare o altă întrebare : care este cauza sentimentului de culpabilitate ? Este vorba despre o înclinare constituțională, sau o consecință a comportamentului în fața clasei ? În cel de-al doilea caz este vorba despre anumite trăsături de personalitate sau despre nivelul pregătirii profesionale ? E o problemă ce ne va preocupa în viitor.

b) **Concluzii de ordin general.** Nu putem reduce investigația referitoare la personalitatea profesorului doar la stabilirea ipotetică a unor trăsături presupuse ca necesare, nici la determinarea acestora numai pe baza calităților menționate de elevi. Calitățile intelectuale, modul în care este pregătit și predă profesorul, nu pot fi izolate de ansamblul personalității. Aspectele voliționale, motivaționale, atitudinile sînt componente ce se structurează specific, în funcție de situația actului educațional. Se impune ca ele să fie investigate concret în contextul dinamicii afecti-

Tabelul nr. 1

N1 = 31 N2 = 29	NOTA TOTALĂ	A	B	(Q3)	(C —)	(L +)	(O +)	(Q4 +)
m_1	31,90	15,38	16,61	6,48	3,54	4,29	8,70	8,90
G_1	10,32	5,05	7,04	3,08	2,32	1,87	3,72	4,02
m_2	35,24	16,51	18,79	6,82	3,58	4,20	10,84	9,20
G_2	18,64	3,28	6,07	2,92	2,01	1,61	3,44	2,79
Z	.85	1,03	1,28	.44	.07	.20	* 2,31	.34

* .05>P>.02

ve a dialogului educator—educat. Concretizarea modelului ideal în persoana unui anumit profesor presupune aderarea afectivă, fuziunea — calități izvorîte din adîncul personalității, ce se cer a fi relevate și investigate științific. Prezența unor componente afective ale personalității profesorului, care să-l apropie de elevi și să faciliteze predarea și asimilarea cunoștințelor, se impune ca necesară, în privința orientării școlare și profesionale pentru profesiunile didactice.

În activitatea de perfecționare a personalului didactic, alături de formarea unor norme standard de comportament al profesorului în fața elevului, se impun a fi analizate particularitățile individuale, coloratura afectivă individuală a manifestărilor fiecărei persoane. Aici se deschid perspective mari eforturilor autoeducaționale ale cadrelor didactice. Învățarea afectivă[6] ca sarcină a educatorului — pentru cultivarea adultului, capătă noi valențe privind educarea educatorului. Consilierea psihologică îi este necesară și educatorului nu numai educatului. Cauza unor atitudini poate fi găsită în adîncurile personalității, de multe ori greu de rezolvat prin introspecțiune. De aceea este necesară cunoașterea unor tehnici de analiză a personalității, pentru conștientizarea unor manifestări negative, cîteodată inconștiente, cu rădăcini adînci, pulsionale. Conștientizarea poate duce la rîndul ei la schimbarea atitudinii.

6 VASILE PAVELCU, Considerații cu privire la învățarea afectivă, „Revista de pedagogie", nr. 8, 1968, p. 22—33.

CERCURILE DE ELEVI ÎN SPRIJINUL ADÎNCIRII ACTIVITĂȚII DE DIFERENȚIERE

(din activitatea metodică a unui cerc de geografie)

Prof. **TEODOR HARDON** director coordonator, Școala generală Costești — județul Vaslui

Este de la sine înțeles că orientarea activităților desfășurate în cadrul cercurilor trebuie să răspundă și unor cerințe sociale. Ele trebuie să contribuie la orientarea școlară și profesională, la sporirea interesului pentru perfecționarea neîntreruptă în meseriile și profesiile calificate pe plan local și județean. Deci, activitatea cercurilor trebuie legată și de specificul dezvoltării social-economice pe plan teritorial.

Conținutul și formele de muncă în cercuri stimulează, în același timp, și dezvoltarea aptitudinilor și înclinațiilor, lărgesc și consolidează cunoștințele primite în școală, formează la elevi deprinderi practice, constructive, obișnuiesc pe elevi să dobîndească o experiență proprie de viață și să poată găsi în muncă o prețioasă cale de stimulare a interesului de cunoaștere și un izvor de asimilare de cunoștințe noi, toate acestea avînd ca scop final integrarea cît mai operativă și eficientă a tînărului în societate, în producție.

Oricît de bune, de realiste, ar fi planurile și programele școlare, ele nu pot cuprinde toate valențele educaționale și toate problemele ce se ivesc în viața școlii. Aceasta face necesară introducerea în sistemul muncii școlare a unor forme de activitate care să întregească activitatea instructiv-educativă, una din acestea constituind-o și cercurile elevilor.

În colaborare cu organizația de pionieri, am înființat în anul 1972 un cerc de geografie, care printr-o corespunzătoare concepție de organizare și problematică, s-a făcut repede cunoscut și apreciat în rîndul elevilor și al părinților. Recrutarea elevilor, pe care am privit-o

ca pe o importantă sarcină, a solicitat o serioasă cunoaștere a elevilor și a înclinațiilor lor pentru obiectul respectiv. Am înscris în cerc un număr de 25 elevi care au manifestat un interes vădit pentru geografie și am avut în vedere că în ceea ce privește conținutul să fie diferențiat și să implice o muncă efectivă din partea fiecărui elev. M-am străduit ca în activitatea cercului să evit paralelismele, reluarea cunoștințelor însușite la lecții, deși temele dezbătute nu au fost separate în mod rigid de conținutul celor dezbătute la lecții. Formularea atractivă a unor teme în dezbatere a reținut mult atenția elevilor. Spre exemplu: „Cunoașteți vechiul curs al Prutului pe teritoriul comunei noastre?"; „Știți unde a fost vechea vatră a satului?"; „Cînd și cu ce scop s-a construit digul Rînzești-Cîrja?" și altele.

Îmbinarea armonioasă a cunoștințelor teoretice cu activitatea practică a sporit nota de atractivitate și a constituit totodată mugurele unei activități viitoare de mare eficacitate instructiv-educativă. Astfel, am organizat ședințe de lucru pentru citirea hărților, colectări de roci cu prilejul drumețiilor și excursiilor etc. Întrucît am axat profilul cercului pe toponimie — ținutul nostru fiind extrem de bogat în această privință — **am organizat deplasări pe teren în cadrul cărora s-au corelat cunoștințele de geografie cu cele de istorie.**

Pentru ca elevii să participe cu pasiune și dăruire la activitatea cercului, **am ținut ca fiecare elev să desfășoare o muncă, aparte, pe măsura posibilităților lui, cu prilejul căreia să-și poată manifesta deplin spiritul creator și să-și aducă nota originală la studierea unui fenomen sau proces geografic.** În vederea realizării acestui deziderat, am organizat activitatea cercului în mod concret, pe baza unor sarcini diferite, pe grupe de elevi sau individual. Am împărțit cercul în grupe de cîte 6 elevi, care au studiat diferențiat aceeași problemă: vechi așezări omenești și drumuri comerciale și strategice, oglindite în toponimia Depresiunii Elanului. Astfel, prima grupă s-a ocupat de studierea așezării geografice a acestei unități pe harta patriei și în cadrul Podișului Moldovei; a doua grupă a avut ca sarcină cercetarea istorică a depresiunii pe bază de documente și a informațiilor culese de la locuitorii vîrstnici, precum și de la muzeele din Bîrlad, Huși și Vaslui.

A treia grupă s-a ocupat de culegerea toponimelor, hidronimelor, cu identificarea lor pe teren, iar a patra grupă a alcătuit harta așezărilor omenești dispărute, la scara 1/20 000.

După ce toate acestea și-au încheiat activitatea de investigație pe durata a doi ani de zile (am lucrat cu elevii claselor VI-VII), am procedat la selectarea datelor esențiale și la ordonarea lor în vederea întocmirii unei lucrări, care să fie prezentată ca o comunicare științifică cu prilejul sărbătoririi împlinirii a o sută de ani de la înființarea școlii noastre.

Interpretînd unele date și documente istorice, precum și datele toponimice de care dispunem, am reușit să identificăm un număr de 14 așezări omenești dispărute din fostul ținut al Fălciului, ca tîrgurile Urdești și Gugești, satele Brăiteni, Soldeni, Clorani, Hănășeni, Slăceni, Soci etc. S-a stabilit totodată originea satelor; răzești, boierești și mînăstirești, precum și cauzele care au dus la dispariția lor.

Intenționăm ca pe locul vechilor vetre ale acestora să plantăm tăblițe indicatoare cu denumirea satului, anul primei atestări documentare, anul dispariției, cauza dispariției și specificul satului, pentru ca urmașii noștri să poată avea o imagine măcar aproximativă a vechimii locuitorilor pe aceste străvechi meleaguri.

S-a reușit să se descifreze semnificația geografică și istorică a unor movile, străjeri de veacuri ai meleagurilor fălciene: Movila lui Dumitru, Movila lui Surdu, Movila Mîrzacului, Movila Elanului, Movila Iancului, Movila Sălceanului.

În ieșirile noastre pe teren am reconstituit unele drumuri comerciale și strategice din perioada medievală: Drumul Brăilei, Drumul Pașei, Drumul Vizirului, Drumul Faurului, Drumul Tătarului, Drumul Oilor (pe care veneau oierii ardeleni în Lunca Prutului); am stabilit importanța istorică a unor toponime legate de personalitatea ilustrului domnitor și patriot moldovean Dimitrie Cantemir, fiu al acestor meleaguri, și a cărui sacră amintire a rămas de-a pururi imortalizată în denumirile unor dealuri și sate: dealul Cerdacul lui Cantemir, Schitul lui Cantemir, satul Budu-Cantemir, valea lui Cantemir și altele.

Elevii cercului de geografie au pășit cu emoție pe locul bătăliei de la Stănilești și au poposit o noapte pe dealul Tabăra, la poalele pădurii Bașta, unde tradiția locală spune că plăieșii lui Cantemir ar fi așteptat cu înfrigurare lupta de a doua zi cu puhoaiele otomane ce se strecurau pe sub dealul Ghibenelor. În vara anului 1974, cercul nostru de geografie a identificat, pe baza unui toponim, un cimitir medieval la nord de satul Giurcani, unde o inscripție de pe o piatră funerară indică data de 1679, ceea ce confirmă spusele localnicilor cu privire la faptul că satul s-a situat inițial aici de unde s-a mutat sub stăpînul său Giurcan Șandru cel Orb, în secolul XVI pe actuala vatră.

Pe baza datelor onomastice, am putut stabili că numeroasele familii de Ungureanu, Danteș, Mocanu, ca și cartierul Mocani, distinct prin nume chiar și astăzi în tîrgul Fălciu, atestă emigrarea masivă

a românilor din Transilvania în Principatele Române, începînd cu sec. XIII, pînă în preajma primului război mondial.

Coroborînd datele istorice cu cele onomastice, am reușit să confirmăm tradiția locală potrivit căreia satul Tupilați din Valea Elanului a fost înființat de emigranți bulgari, în cursul sec. XIX, și că aceștia provin din districtul Varna, origine pe care o au vie în memoria lor și de care sînt mîndri. Nume de persoane ca: Stoencef, Donef, Tone, Ceacîru, Nedelcof, Danilof, ca și faptul că cei mai în vîrstă vorbesc un dialect al limbii bulgare, dovedesc cu prisosință acest lucru.

În cursul anului 1975, am vizitat biserica-cetate de la Bîrlălești din comuna Epurени, unică în felul ei pe aceste locuri, și care păstrează încă pe pereții săi urme de sulițe turcești din campania de la 1773. În activitatea cercului, m-am ferit pe cît posibil să-i tutelez pe elevi în mod excesiv, ceea ce le-ar fi slăbit interesul și am facilitat ca ei să hotărască în deplină cunoștință de cauză în rezolvarea unor situații. Am căutat ca elevii să fie independenți nu numai în activitatea propriu-zisă, concretă, a cercului, ci chiar și în aceea de organizare, pornind de la alegerea întru totul liberă a colectivului de conducere, pînă la stabilirea sarcinilor pe fiecare membru.

Unele acțiuni ca: schițarea alunecărilor de teren din vestul satului, inventarierea terenurilor sărături din perimetrul C.A.P., efectuarea de măsurători a adîncimii apelor din fîntînile de pe podul terasei Prutului, s-au desfășurat din propria lor inițiativă.

Multe din realizările înregistrate de cercul de geografie se datoresc mai cu seamă angajării colective a întregului corp didactic de la școala noastră, care și-a unit eforturile în organizarea temeinică a unor excursii interjudețene, la care au luat parte și membrii altor cercuri. Asemenea excursii ca cele de la Galați, Focșani, Tecuci, Iași, inițiate de către colectivul de conducere al cercului, s-au bucurat și de participarea entuziastă a cercurilor de naturaliști, fizicieni și folcloriști și au făcut obiectul unor analize comune asupra celor constatate pe teren. Dat fiind faptul că în cercul nostru activează elevi din clase diferite, am ținut seama ca munca acestora să fie diferențiată. Preocuparea pentru cultivarea sentimentului patriotic, a dragostei nețărmurite pentru poporul nostru, au ocupat un loc extrem de important în activitatea cercului. Vestigiile istorice întîlnite în traseul excursiilor; Mausoleul de la Mărășești, piatra de hotar dintre Moldova și Țara Românească de la Focșani, cetatea de pămînt de la Bîrlad, cetatea de pămînt de la Fedești, au produs o puternică impresie asupra elevilor, iar mărețele construcții socialiste vizitate — Fabrica de rulmenți — Bîrlad, Fabrica de conserve — Tecuci, Fabrica de confecții — Focșani — au stîrnit în inimile elevilor o puternică admirație și prețuire a vredniciei oamenilor muncii, care sub înțeleapta conducere a partidului se dăruiesc cu însuflețire operei de făurire a unei vieți noi și fericite.

Am relatat aici doar cîteva aspecte ale activității cercului de geografie, ele fiind fără îndoială cu mult mai variate ca metodă și conținut la alte școli. Se poate aprecia, totuși, că prin modalitățile de desfășurare a activităților, prin seriozitatea și pasiunea cu care au fost privite acestea de către elevi, cercul de geografie din școala noastră și-a cîștigat un binemeritat prestigiu în rîndul elevilor, contribuind efectiv la creșterea calitativă a lecțiilor.

RESPONSABILITATE ȘI COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ

Prof. AGLAIA IONEL

După cum se știe, odată cu realizarea într-o nouă structură a învățămîntului general obligatoriu și a unei mai judicioase profilări a liceelor în funcție de nevoile de pregătire a cadrelor, au fost concepute noi planuri și programe de învățămînt care au adus modificări esențiale studiului științelor biologice în școală.

Cîteva principii de bază care au stat la baza eșalonării actuale a studiului diferitelor discipline biologice de-a lungul anilor de școală generală și liceu ar trebui amintite.

PRIMELE CUNOȘTINȚE DESPRE MEDIUL ÎNCONJURĂTOR încep să se formeze la elevi încă din perioada pre-

școlară, în grădiniță, urmînd ca mai tîrziu, în ciclul primar, cunoștințele despre natură să se studieze, la nivelul corespunzător, în cadrul unei discipline distincte. În ciclul gimnazial, studiul științelor biologice urmează calea diversificării: botanică, zoologie, anatomie pentru ca, în clasa a VIII-a, să se treacă, firesc, la studiul unei discipline de sinteză: ecologia. În liceu, avîndu-se în vedere noile obiective care stau în fața acestei forme de învățămînt, s-a renunțat la vechiul sistem de reluare la un nivel superior a aceloraşi discipline — botanică, zoologie, anatomie — trecîndu-se tot la studiul unor discipline de sinteză. Programele de liceu țin seamă de faptul că elevii şi-au însuşit anterior, în ciclul gimnazial, temeinice cunoştinţe şi deprinderi despre lumea vie, structura şi evoluţia acesteia.

Numai trecînd în revistă eşalonarea disciplinelor biologice este clar pentru oricine că studierea acestora, neputîndu-se întinde mult în timp şi nici relua în alte cicluri de învățămînt, trebuie făcută cu multă profunzime şi înaltă responsabilitate. Ca profesori, dar mai cu seamă ca profesori de ştiinţe biologice, nu ne putem permite nici un moment să amînăm ceva pentru altădată, nu avem voie să lăsăm pe elevi cu o noţiune — oricît ar părea de nesemnificativă — neînţeleasă, nu ne putem permite să irosim timpul steril. În şcoală, şi îndeosebi în ciclul gimnazial, se formează conceptele de bază despre lumea vie, aici se formează cultura biologică, parte integrantă a culturii generale a fiecărui individ. De la această vîrstă fragedă şi nu mai tîrziu omul trebuie să înţeleagă natura, să o cunoască, să dezvolte raporturi armonioase cu aceasta, să o folosească raţional. Pe umerii profesorului cade toată această grea răspundere de a pregăti pe „cuceritorul naturii", însă un cuceritor prevenitor, cunoscător al tuturor consecinţelor pozitive şi negative ale activităţii sale [1].

Desigur, nu este de ajuns să spui şi să argumentezi că responsabilitatea profesorului de biologie creşte din ce în ce mai mult; în definitiv aceasta este o aserţiune. Ceea ce e necesar a fi subliniat este că această responsabilitate sporită obligă pe profesor foarte mult, îi pune în faţă o serie de îndatoriri majore între care pe prim plan se înscrie **creşterea competenţei profesionale, creşterea permanentă a exigenţei faţă de propria pregătire de specialitate, pedagogică, psihologică şi, înainte de toate politică.**

Căile de realizare şi perfecţionare continuă a pregătirii sînt multiple, dar dintre ele aş vrea să insist mai mult asupra studiului individual, cea mai la îndemînă formă pentru fiecare profesor, dar adesea cea mai neglijată. Am spus neglijată, dacă vreţi, mult mai puţin decît ar trebui. Literatura de specialitate (biologie, economie, igienă) este relativ săracă, dar atîta cîtă este ar trebui mai temeinic studiată, dezbătută în colectivele de catedră şi în cercurile pe specialităţi. Să încercăm, aşa cum poate fac colegii de alte specialităţi, să închegăm o discuţie pe marginea unei cărţi recent apărute, să provocăm un schimb de opinii pornind de la unele idei expuse într-una sau alta din lucrările de specialitate publicate; nu vom avea decît de cîştigat şi poate asta va fi un îndemn la o lectură mai asiduă şi mai „la zi".

Literatura pedagogică — mă refer aici la cărţi, culegeri de studii şi chiar la revistele care se adresează cadrelor didactice — este mult mai bogată şi uşor de procurat. Să ne întrebăm fiecare dacă ne este şi suficient de cunoscută şi, mai mult, în cazul în care ne este cunoscută, cîte din ideile desprinse din paginile de carte au prins să rodească în munca noastră cu elevii.

Consider că pentru un profesor de biologie, conştient de înalta răspundere cu care a fost învestit, studiul literaturii politice este indispensabil. Nu numai în calitatea sa de educator, ci şi în cea de specialist, profesorul de biologie va găsi în documentele de partid, în operele tovarăşului Nicolae Ceauşescu, în lucrările despre politica partidului şi statului nostru şi în cele care prezintă ideile contemporane care traversează azi lumea, bogate resurse pentru creşterea eficienţei procesului instructiv-educativ, argumente concrete în susţinerea unor probleme de specialitate.

RESPONSABILITATEA PROFESORULUI DE BIOLOGIE se exprimă şi prin **atitudinea sa creatoare faţă de programe şi manuale.** Profesorul poate şi trebuie să cultive în rîndul elevilor valenţele formative ale acestor documente oficiale care obiectivează conţinutul învăţămîntului. El nu trebuie să aştepte însă totul de la ele, să le aplice fără discernămînt, să se facă un simplu „purtător de cuvînt" al lor. **Activitatea de fiecare zi a profesorului trebuie să poarte amprenta personalităţii sale, fiecare lecţie să fie un act de creaţie.**

Este bine ştiut că studiul ştiinţelor biologice în ciclul gimnazial se realizează pe baza unor programe concepute modern, care respectă logica ştiinţei, ţin seama de particularităţile psihopedagogice ale elevilor. Ele exprimă cerinţele unui învăţămînt cu prioritate formativ, cunoştinţele fiind selecţionate în raport cu obiectivele operaţionale şi comportamentale urmărite a fi realizate. De asemenea, activităţile practice au o pondere crescută pentru a realiza deprinderi trainice de muncă şi cercetare. Toate ţelurile propuse de programă rămîn însă literă moartă dacă profesorul nu le înţelege

1 I. T. FROLOV, Progresul ştiinţei şi viitorul omului, Editura politică, Bucureşti, 1977, p. 122.

sensul și nu acționează ca atare. Nu este important ca elevul, „să știe totul", să memoreze cît mai multe amănunte, să se înglodeze în amănunte nesemnificative. Din studiul științelor biologice elevul trebuie să rămînă înarmat cu unele concepte fundamentale, cum ar fi, de pildă, materialitatea lumii, interdependența structură-funcție, unitatea organism-mediu, evoluția etc.; concepte pe care elevii trebuie să le cunoască pentru a putea pătrunde în esența fenomenelor biologice.

Cu și mai multă acuitate se pune problema **atitudinii creatoare a profesorului față de manual**, în sensul restructurării conținutului și al aducerii lui „la zi", pentru ca aceasta să slujească mai bine obiectivelor formulate de programă și scopului urmărit de profesor. Contribuția profesorului nu ar trebui să însemne — așa cum înseamnă, din păcate, uneori — un plus de bagaj informațional ci o demonstrare, prin cît mai multe exerciții aplicative, o explicare și argumentare a tezelor cuprinse în manual. De asemenea, mi se pare cu totul anacronic, dăunător chiar, ca în etapa actuală de dezvoltare a învățămîntului să mai întîlnim profesori care se rezumă la reproducerea lecțiilor din manual.

Ajungem astfel la un alt aspect al responsabilității profesorului care se exprimă în **atitudinea novatoare, de promovare a unor metode active de învățămînt.**

Mai mult ca oricare altă disciplină de învățămînt, științele biologice sînt incompatibile cu verbalismul excesiv, cu metodele preponderent expozitive. **Antrenarea elevilor în investigația științifică necesită aplicarea de metode și procedee participative care dezvoltă gîndirea, care apropie mai mult metodologia lecțiilor de însăși metodologia științelor biologice.**

UN LOC PRIORITAR ÎN ÎNVĂȚAREA BIOLOGIEI îl ocupă **experimentul de laborator cu caracter de cercetare și descoperire** care-i permite elevului, avînd la îndemînă mijloace de învățămînt adecvate, să observe, să cerceteze să schematizeze, pentru a putea răspunde la întrebările puse de profesor și la propriile întrebări. Acest mod de realizare a lecției permite profesorului să dezvolte la elevi o gîndire practică, aplicativă și, în același timp, prospectivă. Multe exemple s-ar cuveni amintite, dar dăm mai jos cîteva mai semnificative.

Însușirea cunoștințelor de anatomie și fiziologie nu reprezintă un scop în sine, ci ele trebuie să-i slujească elevului, tînărului și, mai tîrziu, adultului, pentru a înțelege unele din problemele fundamentale ale vieții moderne și pentru ca să se poată încadra în ritmul de existență în permanentă schimbare, fără a depăși limitele fiziologice și psihologice ale rezistenței umane, fără a răscoli și perturba ritmurile biologice, viața însăși.

Biologia, mai ales, urmărește formarea la elevi a unei gîndiri prospective. Fiecare lecție de ecologie, bunăoară, trebuie să aibă înscrisă la loc prioritar problema interacțiunii om-natură, care este însăși esența ecologiei. Așa, de pildă, studiind tema „Circulația substanțelor chimice în biosferă", elevii trebuie să înțeleagă rolul covîrșitor pe care îl are omul în stabilirea unui raport just între producție și extracție pentru a proteja resursele naturale. În cadrul aceleiași teme, elevii vor trebui să înțeleagă necesitatea valorificării superioare a resurselor existente, a găsirii unor noi tehnologii capabile să valorifice reziduurile industriale, a găsirii unor noi surse de energie.

Elevii trebuie permanent solicitați să găsească soluții unor probleme contemporane și să înțeleagă că rolul determinant în rezolvarea acestor probleme îl au factorii social-politici, că singura cale care poate menține echilibrul natural din biosferă este optimizarea acesteia pe baza progresului tehnico-științific continuu.

Ceea ce socotesc deosebit de important este că studiul ecologiei trebuie să le creeze tinerilor optimism, într-o vreme în care în lumea contemporană se vehiculează teorii fataliste despre catastrofe ecologice. Tineretul trebuie să fie convins că posibilitatea preîntîmpinării unor crize ecologice rezidă în însăși ființa umană, în forța sa.

Astăzi, în lumea contemporană, biologia, ca știință, capătă o importanță majoră prin implicațiile sale în toate domeniile vieții sociale și economice.

În școală, în învățămîntul de toate gradele trebuie făcut un pas hotărîtor înainte, o schimbare de optică, de mentalitate. Trebuie depășită acea concepție după care în orele de botanică, de zoologie sau anatomie trebuie să cunoaștem, să contemplăm natura și organismele vii. Făurind pe băncile școlii cetățenii de mîine, trebuie să-i formăm ca oameni de acțiune, care știu să analizeze și să acționeze în problemele majore ale contemporaneității.

ÎN ÎNCHEIEREA ACESTOR RÎNDURI mi se pare deosebit de important să amintim cuvintele pline de înțelepciune ale tovarășului Nicolae Ceaușescu — rostite în octombrie 1974 la Conferința națională a cercetării științifice și proiectării — cu referire la necesitatea schimbării mentalității în abordarea unor probleme privind viitorul biologiei.

„...Sînt numai începuturi, dar se pare că tovarășii din biologie nu s-au rupt complet încă de vechea mentalitate; ei trebuie să se gîndească mult mai serios că într-un asemenea domeniu, care se gă-

seşte astăzi printre primele în revoluţionarea ştiinţei, trebuie să rupă hotărît cu vechea mentalitate şi să atace cu curaj problemele moderne. Să facem ca, într-adevăr, biologia românească să joace un rol mai important !" [2].

Sînt cuvinte care sună ca o chemare, ca un îndemn !

2 NICOLAE CEAUŞESCU, România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate, vol 10, Bucureşti, Editura politică, 1974, p. 933.

ELABORAREA, APLICAREA ŞI VALORIFICAREA TESTELOR DOCIMOLOGICE

Conf. dr. IOAN JINGA

Într-un număr anterior al Revistei de pedagogie [1] subliniam necesitatea utilizării pe scară mai largă (alături de alte metode, procedee şi tehnici de evaluare) a testelor docimologice, pentru a se asigura aprecierii eficienţei activităţii instructiv-educative un suport ştiinţific şi un caracter cît mai obiectiv. Spre a oferi celor interesaţi nu doar sfaturi şi îndemnuri, ci şi soluţii, ne propunem ca, pe baza materialelor existente la noi (în special la Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice) şi în alte ţări, să prezentăm succint (schematic, chiar) o modalitate simplă şi la îndemîna oricărui învăţător şi profesor de alcătuire, aplicare şi valorificare a unui test docimologic.

I. Elaborarea

1. **STABILIREA OBIECTIVELOR** echivalează cu precizarea (pe baza programei şcolare) a ceea ce trebuie să ştie şi să facă elevul după ce a parcurs o lecţie, un capitol, materia unui trimestru, semestru sau an şcolar. De aceea, o primă operaţie constă în **precizarea lecţiei sau capitolului** (capitolelor), din care urmează să se facă testarea (verificarea cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite de elevi).

În continuare, se stabileşte **lista obiectivelor** (cunoştinţe, deprinderi etc.), în ordinea importanţei lor, ţinînd seama de sarcinile generale şi speciale ale disciplinei respective, de cantitatea şi calitatea cunoştinţelor şi deprinderilor ce trebuie însuşite, de nivelul general al clasei (în funcţie de care se apreciază gradul de dificultate al întrebărilor şi timpul de răspuns).

Exemple de obiective generale la matematică după B. S. Bloom :

A. **Cunoştinţe** : specifice (de aritmetică, geometrie etc.) ; de terminologie (simboluri, operaţii etc.) ; ale metodelor specifice (inducţia completă, reducerea la absurd etc.) ; ale convenţiilor (reprezentarea numerelor pe axă sau în plan, definirea unor funcţii, a unor reguli ale operaţiilor cu numere, convenţia de utilizare a sistemelor de numeraţie etc.) ; ale ordinii şi succesiunilor (cunoştinţe ale teoremelor de bază care asigură succesiunea cunoştinţelor la geometrie, cunoştinţe ale diferitelor tipuri de relaţii de ordine etc.) ; asupra clasificărilor (clasificarea relaţiilor, a funcţiilor, a proprietăţilor geometrice etc.) ; asupra reprezentărilor abstracte şi universale (structuri, mulţimi, transformări, operatori, cuantificatori etc.) ; asupra principiilor şi teoriilor generale (teoreme fundamentale etc.).

Următoarele obiective sînt legate de formarea abilităţilor şi capacităţilor intelectuale ale elevului.

B. **Înţelegerea** unei teorii matematice constă în capacitatea elevului de a desprinde esenţialul şi a-l folosi ulterior şi se realizează etapizat, după cum urmează :

— **Translarea.** Constă în transformarea unei informaţii dintr-o formă în alta (de exemplu, transformarea datelor unei probleme în simboluri matematice şi în formule ; schimbarea bazelor de numeraţie ; transformarea datelor numerice în grafice şi invers etc.).

— **Interpretarea.** Este capacitatea elevului de a reorganiza un material astfel, încît să asigure o vedere de ansamblu asupra întregului mesaj primit în cadrul instruirii (interpretarea geometrică a conceptelor algebrice, interpretarea modelelor matematice, a relaţiilor matematice în diferite situaţii etc.).

1 JINGA IOAN, Evaluarea activităţii instructiv-educative din şcoli, „Revista de pedagogie", nr. 4/1978

— **Extrapolarea.** Reprezintă posibilitatea prelungirii înțelegerii dincolo de limitele comunicării (extrapolarea regulilor de demonstrații și a teoremelor din algebră la geometrie, de exemplu).

— **Analiza.** Este un obiectiv comportamental care constă în capacitatea elevului de a descompune un proces în părțile lui componente, fiind capabil să folosească ulterior implicațiile logice ascunse și deducțiile raționamentului matematic.

— **Sinteza** este obiectivul comportamental care constă în capacitatea elevului de a reuni elementele separate ale unui proces de gîndire într-un tot unitar, indicînd etapele importante și succesiunile lor prin demonstrații.

— **Evaluarea** constă în capacitatea elevului de a judeca soluția unei probleme în diversele ei corelații și are următoarele componente: validarea soluțiilor și a răspunsurilor, critica dovezilor (aprecierea suficienței dovezilor), judecarea semnificației unei probleme.

C. **Aplicarea** este capacitatea elevului de a folosi cunoștințele asimilate în cazuri concrete și în situații particulare (aplicarea teoremelor și formulelor generale la cazuri particulare; aplicarea analizei matematice la rezolvarea problemelor de geometrie; aplicarea matematicii în fizică, chimie, biologie etc.).

D. **Inventivitatea** constă în capacitatea elevului de a găsi singur soluții noi, originale, problemelor propuse, de a crea probleme sau modele matematice inspirate din realitate.

2. STABILIREA NUMĂRULUI DE ÎNTREBĂRI (ITEMURI) și FORMULAREA LOR. Pentru a „acoperi" întreaga materie parcursă în cadrul lecției, capitolului, trimestrului, semestrului sau anului școlar, se stabilește un **număr suficient de itemuri**, fie pe baza experienței personale sau prin consultarea cu colegii, fie mai riguros, ca în exemplul de mai jos.

Dacă notăm cu $p_i\%$ procentajul de timp destinat unui anumit obiectiv și cu $n_i\%$ procentajul de timp destinat unui anumit capitol, atunci numărul de întrebări (itemuri) ale unui test, corespunzător unui anumit obiectiv dintr-un anumit capitol este dat de formula $\mathbf{N=50\times p_i\times n_i}$.

Rezultatele se pot consemna într-un tablou cu dublă intrare, ca în exemplul de mai jos, ponderile capitolelor și ale obiectivelor urmînd a fi stabilite pe baza programelor școlare.

Evident, numărul de itemuri poate varia de la cîteva (în cazul unei lecții), pînă la o sută și peste o sută (în cazul materiei unui an școlar). La alcătuirea întrebărilor, învățătorul sau profesorul vor avea grijă ca ele să cuprindă **problemele de bază, esențiale** ale materiei parcurse. În acest scop, prin consultarea cu colegii și alți specialiști, se alcătuiește mai întîi un „inventar" de **informații minime și esențiale** referitoare la materia din care urmează să se facă examinarea, stabilindu-se apoi **variante** de întrebări. Definitivarea lor se face după una sau cîteva aplicări experimentale. Oricum, întrebările trebuie să fie clar formulate, precise, concise și să nu solicite decît un singur răspuns posibil. Ele trebuie să fie, de asemenea, adaptate nivelului și particularităților de vîrstă ale elevului.

3. STABILIREA MODALITĂȚILOR DE RĂSPUNS. Întrebările pot fi formulate așa fel încît să permită mai multe modalități de răspuns, după cum urmează: — prin „da" sau „nu"; „corect" sau „greșit"; — o alegere din răspunsuri multiple (pentru fiecare întrebare se dau cîteva răspunsuri — de regulă, între 3 și 5 — din care doar unul singur este corect); — completarea unei propoziții cu un cuvînt, un nume, o dată, o altă propoziție scurtă etc.; — la testele cu două coloane de itemuri se cere ca fiecare item din prima coloană să fie pus în

Capitole/Obiective	I. Mulțimi 15%	II. Numere întregi 50%	III. Numere raționale 35%
1. Cunoștințe ale terminologiei 10%	$n_{11}=50\times0,1\times0,15=$ = 1 item	$n_{21}=50\times0,1\times0,5$	$n_{31}=50\times0,1\times0,35$
2. Cunoștințe ale metodelor specifice 25%	$n_{12}=50\times0,25\times0,15=$ = 2 item	$n_{22}=50\times0,25\times0,5$	$n_{32}=50\times0,25\times0,35$
3. Cunoștințe ale ordinii și succesiunii 10%	$n_{13}=50\times0,1\times0,15$	$n_{23}=50\times0,1\times0,5$	$n_{33}=50\times0,1\times0,35$
4. Înțelegerea 30%	$n_{14}=50\times0,3\times0,15$	$n_{24}=50\times0,3\times0,5$	$n_{34}=50\times0.3\times0,35$
5. Aplicarea 25%	$n_{15}=50\times0,25\times0,15$	$n_{25}=50\times0,25\times0,5$	$n_{35}=50\times0,25\times0,35$

relație cu alt item, din a doua coloană (exemple : autorul și lucrarea, evenimentul și data etc.) ; — întrebarea solicită un răspuns liber.

Pot exista și alte modalități de răspuns, după cum se pot folosi teste cu întrebări care solicită un singur mod de a răspunde sau mai multe modalități. Acest lucru se stabilește în raport de o seamă de factori cum sînt : scopul urmărit ; natura materialului care constituie obiectivul testării ; timpul rezervat pentru răspuns etc. Important este însă să se formuleze asemenea întrebări care să se adreseze cu precădere capacității de prelucrare creatoare a informației și de aplicare a ei cît mai rapid și corect.

4. ARANJAREA ITEMURILOR se face în funcție de natura, complexitatea și dificultatea cunoștințelor pe care le cuprind, fie pornind de la cele mai simple (ușoare) și sfîrșind cu cele mai complexe (grele, dificile), adică după **ordinea de dificultate crescîndă**, fie în **ordine ciclică de dificultate** (pe grupe de itemuri, aranjate în ordine de dificultate crescîndă). De regulă, se pun la început întrebările considerate de bază, esențiale, deci absolut necesar a fi cunoscute pentru obținerea unei note de trecere. În orice caz, întrebările se aranjează așa fel încît răspunsul la unele din ele să nu sugereze răspunsul la altele.

Ierarhizarea riguroasă a itemurilor în test se face însă cu ajutorul **indicelui de dificultate** (raportul dintre numărul elevilor care au răspuns corect la un item, în cazul unei aplicări experimentale a testului și numărul total al elevilor supuși examinării). Acesta variază între 0 și 1 (0, cînd nici un elev n-a răspuns corect, deci întrebarea e foarte grea ; 1, cînd toți elevii au răspuns corect, deci întrebarea e foarte ușoară ; ambele situații e preferabil să fie evitate).

5. ELABORAREA INSTRUCȚIUNILOR DE RĂSPUNS. Acestea se pun, de obicei, la început și cuprind indicații asupra modului în care trebuie procedat pentru rezolvarea testului. Unele indicații se pot da și la locul unde se află o întrebare mai dificilă, eventual, urmate de cîteva exemple.

6. REDACTAREA FORMULARULUI DE RĂSPUNS. În cazul cînd testul se scrie pe tablă (pentru a economisi hîrtia) sau formularul nu prevede spațiu pentru răspunsuri (deși s-a multiplicat și s-a difuzat fiecărui elev), se elaborează un formular de răspuns care cuprinde : școala, clasa, numele și prenumele elevului, obiectul, data (de regulă, în partea stîngă sus) ; loc pentru răspunsuri, în funcție de modalitățile de răspuns solicitate de fiecare item în parte ; loc pentru înscrierea numărului de puncte atribuite de profesor fiecărui item, cu ocazia corectării.

7. APLICAREA EXPERIMENTALĂ. În scopul stabilirii variantei optime de formulare a întrebărilor, a modalităților și a timpului de răspuns, precum și pentru definitivarea instrucțiunilor sub toate aspectele, testul se aplică experimental pe un eșantion alcătuit din elevi slabi, mijlocii și buni. Ulterior, după mai multe aplicări, i se pot aduce și alte îmbunătățiri.

8. STABILIREA COTEI (SCORULUI) TESTULUI. Fiecărui răspuns corect i se atribuie unul sau mai multe puncte, în funcție de gradul de dificultate al itemului și de numărul de operații pe care-l implică rezolvarea. La alcătuirea itemului, profesorul stabilește și valoarea răspunsurilor parțiale, cărora le acordă puncte sau fracțiuni de puncte. Numărul punctelor rezultate din totalul răspunsurilor corecte reprezintă cota sau scorul testului.

9. STABILIREA TIMPULUI acordat pentru rezolvarea testului se face în raport de natura problemei, de dificultatea întrebărilor, de numărul aplicațiilor necesare pentru obținerea răspunsurilor etc. și este de 60—80 de secunde în medie pentru fiecare item. El se poate stabili pe cale experimentală fie ca medie a timpilor individuali în cazul unei aplicări experimentale, fie luînd în considerare timpul necesar rezolvării unui test de 70—80% din elevii clasei (eșantionului reprezentativ).

II. Aplicarea

Trebuie să țină seamă de existența cîtorva condiții și anume : asigurarea unor copii identice ale testelor și formularelor de răspuns pentru toți elevii ; iluminat corespunzător ; temperatură adecvată ; liniște ; așezarea elevilor cîte unul în bancă ; marcarea exactă a timpului ; asigurarea unor ajutoare ale profesorului pentru supraveghere (cîte unul la 15—16 elevi). De asemenea, se va avea în vedere starea fizică a elevilor, cît și atitudinea examinatorului, care trebuie să fie degajată, încurajatoare (fără a influența însă asupra rezolvării). Prezentarea instrucțiunilor trebuie să insiste și asupra necesității aplicării testului (motivare). După expirarea timpului, toți elevii se opresc din scris și se adună formularele.

III. Valorificarea rezultatelor

Începe cu **corectarea** care constă în atribuirea de puncte (sau fracțiuni de

puncte) în funcție de corectitudinea și completitudinea fiecărui răspuns. Cînd e posibil, pentru operativitate, se folosește și așa-numita „grilă de corectare". Aceasta este, de fapt, un formular de răspuns decupat în dreptul răspunsurilor corecte și suprapus peste fiecare test de răspuns. Dintr-o privire, profesorul constată care sînt răspunsurile corecte și care sînt cele greșite. Se face apoi totalul punctelor atribuite pentru răspunsurile corecte și se trece la **transformarea lor în note școlare,** după metoda mărimilor proporționale.

Exemplu : dacă presupunem că efectivul clasei este de 36 elevi și că la un item al testului au răspuns corect 30 de elevi, nota se obține astfel :

$$\begin{array}{l} 36 \ldots\ldots\ldots\ldots 10 \\ 30 \ldots\ldots\ldots\ldots x \end{array}$$

$$x = \frac{30 \cdot 10}{36} = 8{,}3 \text{ (aproximativ).}$$

Dacă testul a avut 28 de itemuri, scorul maxim (în condițiile în care pentru fiecare răspuns corect s-a acordat un punct) este de $28 \cdot 36 = 1008$. Totalizînd numărul de itemuri la care s-a răspuns corect de către toți elevii, obținem un scor real efectiv de 800 puncte. Aplicînd metoda mărimilor proporționale, obținem :

$$\begin{array}{l} 1008 \ldots\ldots\ldots\ldots 10 \\ 800 \ldots\ldots\ldots\ldots x \end{array}$$

$$x = \frac{800 \cdot 10}{1008} = 7{,}9 \text{ (aproximativ).}$$

În aceste două exemple am transformat în note școlare performanțele unui item și cele ale întregului test, pentru a vedea nivelul general al clasei în raport de problema testată. Asemănător se procedează cînd vrem să transformăm în note școlare performanțele fiecărui elev. Dacă la totalul punctelor testului (N) se atribuie nota 10, dar pentru totalul punctelor obținute de elevul respectiv (n), ce notă corespunde (x) ? ; $x = \frac{n \cdot 10}{N}$

În cazul în care din totalul întrebărilor, condiția pentru obținerea notei de trecere (5) este de a răspunde la un anumit număr de întrebări, dinainte stabilite, diferența de puncte se atribuie pentru notele 6—10.

Exemplu : Efectivul clasei : 36 elevi
Număr de itemuri : 30
Număr de itemuri minimale : 18 (se atribuie nota 5).

a) Un elev a răspuns la 10 itemuri minimale și la 4 din celelalte :

$$\begin{array}{l} 18 \ldots\ldots\ldots\ldots 5 \\ 10 \ldots\ldots\ldots\ldots \frac{10 \cdot 5}{18} = 3 \text{ (aproximativ).} \end{array}$$

Nu se mai iau în considerare celelalte răspunsuri.

b) Alt elev a răspuns exact la toate cele 18 întrebări minimale (nota 5) și la 10 din celelalte 12.

$$\begin{array}{l} 12 \ldots\ldots\ldots\ldots 5 \\ 10 \ldots\ldots\ldots\ldots \frac{10 \cdot 5}{12} = 4 \text{ (aproximativ).} \end{array}$$

Nota lui va fi $5+4 = 9$.

Valorificarea testelor se face prin analiza colectivă a greșelilor tipice și perfecționarea activității celor doi factori ai procesului instructiv-educativ (profesor și elev).

Din cele prezentate se poate constata, credem, că elaborarea, aplicarea și valorificarea testelor sînt la îndemîna fiecărui învățător sau profesor. Față de probele obișnuite, avantajele lor sînt evidente : obiectivitate, operativitate, surprinderea mai exactă a nivelului de cunoștințe și deprinderi etc., ceea ce le recomandă pentru utilizarea mai largă alături de celelalte metode de evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. **A. ANASTASI, Psychological Testing,** New York, 1968
2. **F. BACHER, Congrés de Berlin sur les possibilités et les limites de l'application des testes dans les écoles,** BINOP, 24, 1., 1968.
3. **B. S. BLOOM (coord.), Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook 1 — Cognitive domain, New York. Do Me. Kay, 1956.**
4. **GH. DUMITRESCU, Metode și tehnici matematice în pedagogie,** E.D.P., București, 1969.
5. **J. M. FAVERGE, Méthodes statistiques en psychologie appliquée** Paris, P.U.F., 1963, III.
6. **H. IANES, Experimental studies of college Teaching,** (în „Arch. Psich". vol. 68, 1923, p. 36—70).
7. **G. LANDSHEERE, Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie** (traducere), E.D.P., București, 1975.
8. **D. MUSTER, Verificarea progresului școlar prin teste docimologice** (Contribuție la modernizarea examenelor), E.D.P., București, 1970.
9. **D. MUSTER, Tehnica elaborării testelor docimologice,** în „Revista de pedagogie", nr. 9/1974.
10. **H. PIÉRON, Examens et docimologie,** Paris, P.U.F., 1963.
11. **M. REUCHLIN, Evolution, portée et limites des certaines modèles en psychologie differentielle,** în volumul „Les modèles et la formalisation du comportament", Paris, Ed. CMRS, 1967.
12. **TURNEY, The Effect of Frecvent School objective Tests upon the Achievement of College Students in Educational Psychology,** (în „Sch. Soc." nr. 33, 1971).

ISTORIA LA FAȚA LOCULUI

Prof. AUREL ȘEULEAN
Școala generală Cucerdea – jud. Mureș

Dezvoltarea multilaterală, armonioasă a personalității elevului se realizează printr-un complex de influențe instructiv-educative cuprinse nemijlocit în conținutul obiectelor de învățămînt, prin metodele și procedeele de instruire și educare folosite de cadrele didactice în mediul educativ creat în clasă și în școală, în activitățile practice efectuate de elevi în afara clasei și școlii, în organizațiile de copii și tineret, precum și în viața socială și politică a poporului nostru cu care vin elevii în contact zilnic.

În procesul complex și îndelungat de creare a personalității, istoria, ca obiect de învățămînt, are o influență deosebită datorită abundenței de fapte, conținutului de idei și sentimente care oglindesc trecutul bogat în pilde glorioase de jertfire pentru apărarea ființei neamului, precum și prin prezentul măreț și perspectivele tot mai luminoase pe care le deschide societatea socialistă.

După cum știm, predarea istoriei patriei în școală este dominată de ideea fundamentală — unitatea și continuitatea poporului român pe pămîntul patriei noastre, demonstrată științific prin numeroasele descoperiri arheologice, prin documentele și mărturiile vremii.

Această idee nu este o născocire de conjunctură a unor istorici mai vechi, sau mai noi, ci realitatea cea mai evidentă a trecutului nostru [1]. „Timp de secole, se arată în Programul partidului, noul popor creat prin contopirea dacilor cu romanii — poporul român — a trebuit să ducă o luptă îndîrjită și necurmată pentru a-și păstra ființa, pentru a-și asigura continuitatea pe teritoriul în care s-a născut și dezvoltat, în ciuda vicisitudinilor istorice“ [2].

Ideea continuității în istoria poporului nostru poate fi urmărită și local, pe baza materialului original — urmele arheologice de exemplu descoperite în satul Cucerdea, ca dealtfel pe tot cuprinsul județului nostru, privind epoca bronzului și fierului, în istoria dacilor, a stăpînirii romane și în perioada de formare a poporului și limbii române. Nici o perioadă din această parte a istoriei n-a rămas neacoperită de vestigii ce dovedesc permanența poporului român.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta: „Descoperirile arheologice, dovezile materiale confirmă în mod incontestabil că locuitorii de pe teritoriul patriei noastre și-au organizat o viață economică, socială și politică proprie“ [3].

Singura și prima disciplină socială care se predă în clasa a IV-a este istoria. În optimizarea predării acestei discipline este necesar să se țină seama de esența, rolul și valoarea obiectului istoriei ca disciplină școlară și folosirea celor mai potrivite mijloace pentru a-i crește eficiența predării încă din școala primară. Cunoștințele istorice la această clasă trebuie să se finalizeze în însușirea de către elevi a unor noțiuni și idei de istorie. [4] Numai prezentarea diacronică și sincronică a fenomenelor și proceselor istorice este înțeleasă de elevi [5] —, deci istoria la fața locului —, care este dealtfel legată de ideea unității, continuității poporului român de-a lungul istoriei pe teritoriul patriei noastre.

Vatra istorică locală este izvorul care conduce la patrie, la glia strămoșească, la națiune, la popor. Cine iubește plaiul natal iubește cu ardoare patria [6].

Explicîndu-le elevilor cucerzeni despre evenimentele sociale ce au avut loc în trecut, le-am cultivat sentimentul de prețuire a urmelor vii, luptelor pentru libertate socială și națională, îndrumîndu-i să vadă în viața și obiceiurile părinților, în portul și graiul oamenilor pe dîrzii daci. Aceste jertfe ale trecutului sînt ținute vii în inimile urmașilor. Am dat de bogate vestigii ale paleoliticului, ale epocii bronzului, de urme dacice și daco-romane de culturi materiale, concretizate în obiecte de ceramică, monede [7].

Bucurîndu-ne de ajutorul dat de specialiștii Muzeului de istorie din Tg. Mureș, s-a reușit să se pună în valoare urmele trecutului, majoritatea depuse la Muzeul județean, utile îmbogățirii hărții județului Mureș cu noi puncte arheologice, fiind dealtfel și în atenția volumului VI al Marisiei [8].

Zestrea istorică locală este un mijloc viu și puternic de educare a elevului, iar școala dispune în prezent de posibilități largi de instruire complexă a tineretului și de formare a profilului său politic, moral, spiritual, corespunzător cerințelor orînduirii noastre socialiste.

Mă aflu în fața unei mari varietăți de material ce-l folosesc la orele de istorie și încerc să-i dau o ordine cronologică. Materialele arheologice locale care aparțin culturii Coțofeni și Hallstatt, materialul narativ, materialul folcloric, materialul beletristic cu caracter istoric, materialul documentar, apoi celelalte materiale apărute în presă, ca și monumentele istorice din localitate, cel ce-i ridicat în cinstea eroi-

lor primului război mondial și o troiță pentru eroii celui de-al doilea război mondial, pătrund în mintea și inima generației tinere și exercită o mare influență asupra conștiinței și conduitei acesteia. Gîndurile și luptele pentru libertate ale anului revoluționar 1848 le-am sădit adînc în inimile elevilor, le-am cultivat dragostea pentru luptătorii revoluționari, pentru delegația de iobagi din Cucerdea, care au participat la Marea Adunare de la Blaj, pe Cîmpia Libertății, din luna mai 1848 și care la întoarcere acasă au fost spînzurați pe locul numit „Furci", așa după cum afirmă bătrînii satului, urme scrise negăsindu-se.

Primul război mondial a avut desigur urmări nefaste și asupra satului Cucerdea. În acest război și-a dat și el tributul său de sînge. Placa de marmură a obeliscului din localitate, arată 29 de nume de cucerzeni căzuți pe cîmpul de luptă între anii 1914—1919. Pe soclul monumentului, versurile lui Andrei Mureșianu sînt edificatoare : /Dormiți în pace umbre / Martiri ai României / Ce-ați îngrășat pămîntul / Cu sînge de eroi / Bătrîni cărunți cu vază / Și floarea tinerimii / Ce-n lupte sîngeroase / Căzînd v-ați rupt din noi.

Alte documente referitoare la situația acestei localități în această perioadă ne lipsesc. Despre alegerea și participarea unei delegații în numele comunei Cucerdea la marele eveniment din 1 Decembrie 1918 de la Alba-Iulia nu avem documente, și nici de la bătrînii satului nu s-a putut afla nimic precis. Dar e imposibil ca satul să nu-și fi avut și el reprezentanți la momentul desăvîrșirii unității statului național român. Știm că țăranii săraci din localitate s-au ridicat împotriva moșierilor. Autoritățile au arestat capii acțiunii, dar îndată s-au strîns oamenii înarmați cu coase, furci și sape, eliberînd pe cei arestați.

În lecțiile de istorie se acordă o atenție deosebită valorificării tradiției luptătorilor cucerzeni în lupta împotriva fascismului. În septembrie 1944, Cucerdea a fost un cîmp de luptă deschis, desfășurîndu-se pe locurile numite „În Rît" și „Sub Oreje" lupte de baionete între armata română și hitleristă la care au luat parte și cucerzenii. Cele peste trei săptămîni de teatru de luptă la care a fost supusă Cucerdea au creat cimitirul de 66 eroi ai neamului, în frunte cu locotenentul de rezervă Gheorghe Mihuț, căzut la datorie la 22 septembrie 1944. Așa știu eroii să sfideze frica și moartea, pășind în fruntea luptei în cîntec și sclipiri de baionete, respingînd invadatorii. Prin intervenția curajoasă a vitejilor apărători, satul Cucerdea a fost salvat de furia dușmanului.

Cinstind pe eroi, localnicii au ridicat o troiță, drept monument al eroilor antifasciști. Aici vin la comemorările anuale să îngenuncheze alături de elevi, pe țărîna stropită cu sînge de viteaz, și vîrstnicii satului. Retrăiesc cu emoție crîncena încleștare a războiului unde valea Cucerzii, și frunza și dealurile au fremătat, unde s-a auzit viul răsunet ale eroismului ardelenesc [9].

Aici copiii asistă la cea mai vie lecție de patriotism, îndeplinind testamentul de cinstire al trecutului glorios de luptă al înaintașilor. Așa se înțelege, se simte și se învață mai bine istoria, la fața locului. La unele acțiuni relatate aici am solicitat sătenii care mi-au furnizat date și informații. În apărarea acestui mare principiu al independenței și al suveranității naționale, aceste fapte strălucesc ca niște aștri în istoria contemporană, cînd toate popoarele lumii asta vor : libertate și independență națională. Am apărat și ne-am jertfit pentru o idee și pentru un principiu care-i al nostru și al tuturor popoarelor din lume. Și în modestia noastră cu asta ne mîndrim [10].

În lumina celor relatate, mărturii și argumente reproduse, reiese limpede că poporul român s-a format printr-un proces autohton și unitar, că nu a venit în Dacia de undeva din Balcani. Iar cine nu vrea să recunoască această realitate istorică este nevoit să aleagă pe una dintre alternativele formulate de istoricul francez F. Lot privind originea neamului românesc afirmînd : „Ei, românii, au ieșit din infern or au căzut din cer" [11].

Adevărul istoric definitiv cîștigat de știința arheologică românească, și confirmat indubitabil de rezultatele cercetătorilor din țările vecine, confirmă continuitatea poporului român pe aceste meleaguri pe care s-a născut și s-a dezvoltat de milenii, însemnînd dăinuire etnică și de civilizație pe aceleași locuri pe care s-au găsit și înaintașii săi din imemoriale vremuri [12].

Folosirea elementelor de istorie locală se justifică din două puncte de vedere : unul de ordin psihologic, care remarcă caracterul concret al gîndirii elevilor pînă la o anumită vîrstă, și caracterul stimulator al materialului local pe tot parcursul perioadei școlare, precum și legătura afectivă cu locul natal la orice vîrstă, iar altul de ordin pedagogic — sprijinirea în munca didactică pe ceea ce este apropiat, cunoscut, dat, sau posibil a fi dat în experiența nemijlocită a școlarilor. Numai așa vor înțelege elevii mai ușor trecutul și prezentul și dacă acestea au legătură cu cele petrecute pe aceste meleaguri natale. Metodica folosirii elementelor de istorie locală are un caracter complex, cuprinzînd o gamă vastă de procedee, începînd cu simpla indicare a faptelor de ordin local, continuînd cu conducerea elevilor spre descoperirea, prin efort intelectual propriu, a unor adevăruri noi, iar de aici ajungînd la activitatea independentă teoretică și practică de cercetare la fața locului a istoriei locale.

Așadar, elementele de istorie locală își realizează funcția instructiv-educativă prin

activitatea comună a profesorului cu elevii. Iar prin mijlocirea activității proprii, elementele de istorie locală, acționînd pe fondul istoriei naționale și întregindu-l, aduc o contribuție însemnată la dezvoltarea multilaterală, armonioasă, a personalității elevilor, contribuie la îmbogățirea spiritualității lor [13].

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE ROȘUȚ, Contribuția lecției de istorie în muzeu la formarea ideii de continuitate și unitate a poporului român, în „Revista de pedagogie", nr. 7 din 1976, p. 11.
2. Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, Ed. politică, București, 1975, p. 28.
3. DANIEL SCHEMMEL, Valențele instructiv-educative ale muzeului școlar, în „Revista de pedagogie", nr. 7 din 1976, p. 15.
4. NICOLAE ROȘUȚ, Optimizarea predării istoriei la cl. a IV-a, în „Revista de pedagogie", nr. 2 din 1974, p. 66.
5. IBIDEM, p. 64.
6. ELENA LUDOVIC TODEA și MIRCEA TODEA, Folosirea vetrei istorice locale în predarea istoriei, în „Revista de pedagogie, nr. 4, din 1974, p. 35.
7. IBIDEM, p. 37.
8. Marisia — Studii și materiale, nr. 6 din 1976, p. 659.
9. ELENA LUDOVIC TODEA și MIRCEA TODEA, art. citat.
10. DUMITRU ALMAȘ, Pagini de glorie în istoria patriei, în „Revista de pedagogie", nr. 5, din 1975 p. 5.
11. DUMITRU BERCIU, Continuitatea, factor de bază al etnogenezei și unității poporului român, în „Era socialistă" nr. 7 din 1976, p. 44.
12. IBIDEM.
13. TEODOR GAL și IOAN RETEGAN, Valorificarea instructiv-educativă a elementelor de istorie locală, E.D.P., 1977, p. 150—153.

INSTRUMENT PENTRU SELECTAREA ELEVILOR CREATIVI

ANA STOICA, MARIANA CALUSCHI
Centrul de Științe sociale — Iași

I. PROBLEMA

Pentru a îndeplini dezideratul major al dezvoltării diferențiate a elevilor [1] pe linia aptitudinilor fiecăruia, un prim pas îl constituie evaluarea și depistarea timpurie a copiilor cu posibilități mai mari sau cu înclinații speciale. Vom dispune astfel de un indiciu prognostic pentru performanțele ulterioare și un punct de plecare pentru tratamentul educativ individualizat. Se pune însă problema instrumentelor de diagnoză a virtualităților creatoare și implicit a indicatorilor acestor virtualități.

C. W. Taylor a ajuns la concluzia că ordinea după care se poate acorda încredere predictorilor creativității este următoarea: **a)** articolele biografice și realizările trecute; **b)** autoevaluările și expresiile directe ale scopurilor și aspirațiilor; **c)** inventariile de originalitate și personalitate; **d)** măsurătorile de aptitudini și inteligență; **e)** atitudinile părinților [2].

Pentru elevi lista trebuie revizuită și completată. De pildă, criteriul realizărilor creatoare trecute, ca „cel mai sigur predictor" (Al. Roșca) nu poate fi discriminativ în rîndul elevilor. La copii este vorba mai mult de germenii însușirilor care sînt evidente și active la adulți. Ei pot poseda acele structuri intelectuale și de personalitate care, dezvoltîndu-se cu vîrsta, **pot** contribui la actele originale, dar acum sînt greu de identificat și nu se manifestă decît prin ceea ce se denumește creativitate individuală sau de structură psihologică. Ierarhizarea instrumentelor de cunoaștere predictivă este de așteptat să fie alta. Și nu numai atît; repertoriul de modalități diagnostice trebuie completat în cazul elevilor cu tehnici mai adecvate, printre care nu trebuie neglijate **anamneza (discuția cu caracter biografic)** [3], **probele cu sarcini creative specifice** diferitelor discipline de învățămînt, **chestionarele-inventar de atitudini față de creativitate, aprecierile efectuate de profesori,** și, în fine, **evaluările reciproce între elevi.**

Ultimele două instrumente au constituit obiectul cercetării noastre.

II. OBIECTIVE

II. 1. Elaborarea unui instrument simplu și eficient care să-l ajute pe profesor și mai ales pe diriginte la selectarea elevilor cu mari posibilități de dezvoltare pe linia capacităților creative. Departe de a avea pretenții exclusiviste, el se vrea doar unul

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare rostită la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, în „Scînteia", nr. 10.510 din 5—VI—1976.

[2] TAYLOR, C. W., Creativit. Y Progress and Potential, New York, McGraw Hill Book Company, 1964, p. 40 și 180.

[3] Vezi și COSMOVICI, A., Analiza biografică. O metodă insuficient elaborată, în „Revista de psihologie", nr. 2/1977.

din mijloacele de cunoaștere, alături și complementar celorlalte.

Inspirat de metoda aprecierii obiective a lui Gh. Zapan [4] în ce privește modul de aplicare și de prelucrare, chestionarul nostru a necesitat în primul rînd circumscrierea profilului elevului foarte dotat, a structurilor intelectuale care susțin potențialul creativ ridicat, a conduitelor elevilor creativi și necreativi, observabile în clasă, în afara clasei și a școlii, a atitudinilor acestora față de valorile creativității. Numai după aceea am putut formula itemii.

II. 2. Prin validarea fiecărui item din chestionar cu datele culese printr-un complex de metode, am urmărit să **retușăm portretul general al elevului creativ,** schițat ab initio, eliminînd unele elemente sau adăugînd altele.

II. 3. În sfîrșit, am intenționat **să demonstrăm ca inexactă afirmația** frecvent întîlnită în literatura occidentală, potrivit căreia **profesorii nu sînt în stare să identifice sau să selecteze elevii cei mai creativi** [5].

Într-o cercetare asupra elevilor de 11 ani, F. Williams a rugat profesorii să identifice pe cei mai creativi 5 elevi. S-a văzut că ei nu puteau să o facă. „Oricare i-ar fi criteriul, se vede clar că el — profesorul — nu măsoară ceea ce măsoară testele de creativitate utilizate în studiu. Nici unul din profesori nu a selectat aceiași elevi pe baza originalității (...). Datele indică o mică concordanță între o apreciere a profesorului privind elevii originali și fluenți și testele de creativitate folosite în studiul de față" [6].

De fapt, se crede că nu atît incapacitatea de apreciere îl împiedică pe profesor să identifce talentul creativ, cît atitudinea lui subiectivă față de elevii creativi. În **Dicționarul** său, P. Foulquié explică astfel situația: „În clasă, elevul creativ apare adesea ca o amenințare. O amenințare pentru disciplină și pentru ordine mai întîi. Apoi, o amenințare pentru cursul profesorului. În sfîrșit, o amenințare pentru dezvoltarea inteligenței, așa cum o concepe profesorul" [7].

III. IPOTEZE

III. 1. Sprijinindu-ne în mare măsură pe descrierile găsite în bibliografia consultată, în majoritate occidentală, **am presupus că pe elevul creativ îl caracterizează următoarele conduite: a)** la lecții dovedește pătrunderea materialului, prelucrarea lui, capacitatea de a se detașa de informație, posibilitatea restructurării rapide a datelor în funcție de un alt criteriu decît cel obișnuit, capacitatea de a domina complexitatea și de a se mișca liber în sfera cunoștințelor, realizînd sinteze clare, spirit independent și critic, inițiativă intelectuală creatoare; **b)** avînd o deplină încredere în forțele proprii și conștient de faptul că se poate descurca în orice situație, dublată de înclinații spre risc, am presupus (odată cu mulți autori) că elevul creativ este imprudent și la lecții se avîntă să răspundă înainte de a-și formula în minte răspunsul: **c)** legată de acest aspect este relativa indiferență față de impresia pe care o produce profesorilor și colegilor; **d)** mai mult încă, el nu este sociabil în raporturile cu egalii și este sfidător față de profesori, dat fiind centrul intern de evaluare a actelor sale; **e)** fiind atît de încrezător în sine, am presupus că elevul creativ nu este prea conștiincios și corect, că el învață în salturi; **f)** am mai presupus că elevul creativ are un nivel superior de aspirații, are interese variate, este curios și activ.

III. 2. Am pornit de la ipoteza că **profesorii identifică mai bine potențialul creativ,** din mai multe motive: sînt mai maturi, au mai multă experiență, fiind în mijlocul copiilor au reușit cu timpul să le pătrundă psihologia și specificul lor, mai ales că aceasta e una din îndatoririle orcărui cadru didactic; unii profesori mai pot avea informații privitoare la conceptul de creativitate, condiții facilitante și blocaje. În fine, toate aceste motive sînt mai puternice în cazul dirigintelui.

Elevii sînt neformați, preocupați de a face față la lecții și prin urmare mai puțin orientați spre observarea manifestărilor și însușirilor colegilor; din diferite rațiuni de concurență ei pot deveni și subiectivi.

IV. METODA

IV. 1. Populația pe care s-a efectuat cercetarea a fost constituită din 482 elevi din clasele a V-a pînă într-a VIII-a inclusiv.

IV. 2. Metodele și instrumentele au fost variate, întrucît a fost nevoie de o cunoaștere complexă a fiecărui subiect. Asupra unui număr de 132 de elevi am realizat **studii de caz** detaliate.

Metodele utilizate: analiza statistică; analiza psihologică; studiul biografic; ancheta pe bază de chestionar; studiul produselor activității și al documentelor școlare; metoda autoaprecierii și a aprecierii din partea altora (colegi și profe-

[4]) ZAPAN, GH., **Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații,** în „Revista de pedagogie", nr. 2/1970.

[5]) WILLIAMS, F., **Training Children to Be Creative May Have Little Effect on Original Classroom Performance,** în „California Journal of Educ. Research", nr. 2/1966, p. 74; Taylor, C. W., *Op. cit.*, p. 37.

[6]) WILLIAMS, F., Op. cit., p. 78.

[7]) FOULQUIÉ, P., **Dictionnaire de la langue pédagogique,** Paris, P.U.F., 1971, p. 106.

sori); observarea conduitei subiectului în timpul rezolvării unor teme ce solicită creativitatea.

Probele: o baterie de 13 teste de potențial creativ; testul neverbal de inteligență T.N.I. (I. Holban); matricele progresive ale lui Raven (numai pentru clasele a VII-a și a VIII-a); un test de interese; chestionarul de opțiuni profesionale (numai la clasele a VII-a și a VIII-a); un inventar al conduitelor creative și necreative; două chestionare pentru profesori și elevi; două inventarii de însușiri specifice elevului creativ sau necreativ; sarcini cu caracter imaginativ.

La forma de chestionar pe care o prezentăm acum am ajuns în felul următor: am aplicat cîte un chestionar atît elevilor cît și profesorilor cerîndu-le să indice, pentru fiecare item, pe primii 5 și pe ultimii 5 elevi din clasă; de asemenea, am dat elevilor și profesorilor un inventar de 52 de trăsături creative și necreative, dar formulate toate la forma pozitiv-afirmativă. Elevii au bifat la început însușirile pe care considerau că le au. După aceea, le-am cerut să reia inventarul și să bifeze însușirile pe care ar trebui să le posede un elev ideal; în fine, însușirile prin care cred ei că un elev se face agreat de profesori.

Pe un inventar similar profesorii au indicat însușirile pe care le apreciază și încurajează la elevi și apoi însușirile pe care le dezaprobă.

Pentru fiecare întrebare și item în parte am calculat indicele de corelație r (Bravais-Pearson) cu cota totală obținută la bateria de teste de creativitate, pentru 124 elevi de 13 ani.

Validarea statistică a chestionarului și inventarului prin raportarea la bateria testelor de creativitate a fost completată cu un gen de validare interpretativă, studiind fiecare item prin prisma atitudinii din partea elevilor creativi sau necreativi, cît și din partea profesorilor.

Itemii și întrebările care au corelat pozitiv și la un prag mare de semnificație i-am considerat diagnostici pentru ceea ce urmăream noi, gradul descrescînd al corelației fiind un criteriu pentru ierahizarea lor în forma definitivă pe care o dăm mai jos.

V. REZULTATE ȘI CONSIDERAȚII CONCLUZIVE

V. 1. Nu avem spațiul necesar prezentării și discutării fiecărei întrebări sau item în parte, cu cifrele statistice corespunzătoare. Ne vom rezuma la ceea ce poate prezenta interes practic pentru cititor.

Cu privire la însușirile elevului creativ, exteriorizabile în conduite observabile, cercetarea a confirmat unele subipoteze și a infirmat altele. Pe deplin confirmate sînt ipotezele subordonate **a)** și **f)**. Aceasta înseamnă că elevul cu potențial creativ superior dovedește o capacitate deosebită de înțelegere, prelucrare și dominare a materialului, este independent în gîndire și nesupus șablonării, vine cu întrebări și probleme interesante la lecții. El este de asemenea de o curiozitate nestăvilită, larg interesat în cele mai variate domenii, activ.

Datele noastre nu au confirmat ipoteza că elevul creativ ar fi imprudent și activ la ore, oferindu-se să răspundă fără a fi sigur de succes și fără a ține seama de impresia produsă în jur. Dimpotrivă, elevii noștri, deși au probat că au încredere în ei înșiși (spre deosebire de cei din categoria opusă) și că sînt capabili de o corectă autoevaluare, capacitate de care sînt conștienți, ei totuși țin să ofere o bună imagine a profesorilor și colegilor. Educația ca influență modelatoare din exterior ar fi greu de conceput în lipsa unei atitudini receptive din partea acestei categorii de elev. În plus, ei nu sînt de un nonconformism comportamental sfidător, care să încalce regulile procesului de învățămînt și ale eticii corecte în relațiile cu profesorii și colegii lor, deși nonconformismul se manifestă la ei pe plan intelectual. Comparativ cu imaginea copilului din alte societăți, copilul din societatea noastră întruchipează deci un echilibru constructiv între libertate și supunere.

V. 2. Vom enumera acum itemii pe care i-am găsit suficient de diagnostici pentru identificarea elevilor de gimnaziu care posedă un potențial creativ general mai ridicat.

Ei pot constitui materialul unui chestionar aplicat clasei, cerîndu-li-se elevilor să indice, pentru fiecare întrebare în parte, pe primii cinci (și eventual și pe ultimii 5 din clasă) la care cred ei că există însușirea respectivă. De menționat că fiecare elev trebuie să-și includă și propria persoană în apreciere, înscriindu-și numele acolo unde crede că e cazul. Pentru o prelucrare riguroasă recomandăm consultarea articolului lui Gh. Zapan[8], dar pentru obținerea unor informații orientative se poate proceda astfel: în dreptul numelui fiecărui elev se trece fără nici o ponderare — numărul de alegeri (de cîte ori a fost indicat), pozitiv sau negativ (respectiv creativ sau necreativ) și apoi se face suma algebrică. Cei cu punctaj pozitiv mai mare pot fi considerați a fi cei mai creativi și viceversa.

Am grupat itemii în cincii categorii, nu după similitudine, ci după relevanța lor, dedusă din analize comparative și rezultate statistice.

I. 1. Are o minte iscoditoare, vine cu întrebări ieșite din comun, adaugă exemple proprii.

2. Prin răspunsurile la lecții dovedește că înțelege ceea ce expune, că trece prin filtrul minții cele învățate.

II. 3. În afara lecțiilor el are în permanență cîte ceva de făcut, pentru că nu poate să stea.

4. Este curios, vrea să le știe pe toate.

5. Are un talent oarecare (pictează, cîntă, dansează, meșterește aparate complicate etc.), care-l deosebește de ceilalți.

III. 6. În situații dificile se salvează prin inspirații de moment.

7. Îi place să rişte.

8. Cînd luptă pentru ceva, ticluiește cu pricepere orice îi poate asigura victoria.

IV. 9. Știe să se autoconducă (știe ce vrea, își organizează singur programul).

10. Nu se lasă pînă nu realizează ce și-a pus în gînd.

V. 11. Este mereu inspirat, pare un rezervor plin de idei și soluții, uneori acceptabile dar alteori utopice, rupte de realitate.

12. Are o lume a lui imaginară, își imaginează tot felul de aventuri care-i fac plăcere.

Cu titlu orientativ, profesorul mai poate da elevilor, în altă zi, un grupaj de trei întrebări prin care de data aceasta va obține numele **elevilor necreativi**, deși forma itemilor este înșelătoare. Nu trebuie ca elevii să cunoască scopul chestionarului.

1. Are principii și convingeri personale foarte ferme, pe care nu i le poți zdruncina.

2. Este mulțumit de sine așa cum este.

3. Nu știe să joace fotbal, nu e îndemînatic, nu se pricepe să-și umple în mod distractiv timpul liber, în schimb e printre primii în clasă la învățătură.

În sfîrșit, în chestionarele și întrebările noastre au fost și itemi care s-au dovedit **neutri** față de adevăratul nivel al potențialului creativ al elevilor. Citățiva, pentru a preveni eventuala încredere nejustificată pe care cineva ar putea să o acorde în puterea de selectivitate a acestora :

1. Este bine integrat în disciplina școlară, este ordonat, conștiincios, se conformează cu ușurință tuturor instrucțiunilor și se străduiește să nu se abată cu nimic de la ceea ce cer profesorii.

2. Dorește libertatea de a face ce-i trece prin cap.

3. Este respectat și apreciat de toată lumea.

4. Este comic și îi face pe alții să rîdă.

5. Cu învățătura merge destul de greu, în schimb e un băiat (o fată) de treabă, priceput și de nădejde în orice.

V. 3. Una din ipotezele avansate a fost că profesorii identifică mai ușor elevii cu potențial creativ.

Rezultatele dovedesc contrariul. Noi cunoaștem printr-o investigație complexă și minuțioasă potențialul creativ al fiecărui elev, îndeosebi vîrfurile claselor. Ceea ce au indicat elevii au concordat cu rezultatele noastre statistice și interpretative, ceea ce au indicat profesorii, nu. Fiecare profesor i-a numit pe primii 5 elevi mai buni la materia lui, indiferent de nuanța diferită de comportament vizată de întrebare. În aceeași ordine de idei, din toate însușirile apreciate și încurajate numai patru corespund cu itemii găsiți de noi valizi și prezentați în chestionarul de mai sus (5, 6, 9, 10). Ei dezaprobă și reprimă conduite creative, din care 2 sînt prinse în chestionarul prezentat (7, 12).

Iată însușirile (și conduitele) agreate de profesori la elevii lor. Ele nu reprezintă corelații cifrice mari cu rezultatele obținute de noi, dar, oricum, țin de trăsăturile elevului conformist.

Ce agreează profesorii (la modul general)

I. 1. Tot timpul și-l consacră pregătirii lecțiilor și într-adevăr are notele cele mai bune din clasă.

2. Are principii și convingeri personale foarte ferme pe care nu i le poți zdruncina.

3. Are însușiri care îl fac iubit de profesori.

II. 4. Cînd un fenomen contrazice cele învățate la școală și scrise „negru pe alb" în manual, el nu dă crezare faptului respectiv și aduce textul ca argument.

5. Vine cu idei bune, rezonabile și care nu implică riscuri.

III. 6. Face întotdeauna ce-i spun profesorii.

7. Este întotdeauna corect, pentru că nu dorește să devină obiectul criticii și comentariilor.

Iată încă un fapt ilustrativ : într-o școală sînt două clase a V-a. Clasa a V-a B, cu un procentaj de 20% de elevi foarte buni la „creativitate", este rău cotată de profesori, e o clasă „slabă", o clasă „problemă" a școlii, spre deosebire de clasa paralelă, cu 17,17% elevi foarte creativi, dar care le oferă multe satisfacții cadrelor didactice.

În concluzie, deși susceptibili de multe îmbunătățiri, putem recomanda diriginților și cadrelor didactice să utilizeze itemii din chestionarul prezentat mai sus, privind potențialul creativ al elevilor. Pentru completarea investigației, criteriile randamentului școlar și ale nivelului inteligenței se vor utiliza cu multă circumspecție.

Este bine ca fiecare învățător și profesor să se detașeze de orice preconcepții și clasificări ale elevilor pe care le-a realizat deja în minte ; nu va avea decît cîștigat dacă va accepta premisa provizorie cel puțin, că în această privință elevii pot fi mai aproape de adevăr.

PROIECTAREA UNOR SECVENȚE DIN ȘCOALA VIITORULUI

Cercetător științific TUDOR MIRESCU
Prof. VALERIA MIRESCU
CASA PIONIERILOR ȘI ȘOIMILOR PATRIEI,
NR. 2 – BUCUREȘTI

Pentru a da viață sarcinii complexe de formare a omului nou, pe baza orientării de perspectivă clară, științifică a Programului P.C.R. și a Congresului educației politice și al culturii socialiste, desfășurăm în prezent un experiment de proiectare a unor secvențe ale școlii viitorului.

În cercetarea pe care o desfășurăm ne-am propus să verificăm, prin experiment, unele ipoteze privind educația în societatea socialistă și comunistă.

După stabilirea în cadrul colectivului de cercetare a unor ipoteze de lucru privind evoluția viitoare a învățămîntului, am abordat unele obiective a căror rezolvare parțială prefigurează cîteva elemente ale învățămîntului în perspectiva direcțiilor fundamentale ale documentelor partidului nostru. Pașii realizați s-au concretizat prin înlocuirea rînd pe rînd a unor forme tradiționale cu un învățămînt activ, creator, bazat pe dezvoltarea capacităților și personalității fiecărui elev. De la începutul activității noastre de cercetare ne-am propus obiectivul de a implementa în comportamentul nostru, al profesorilor și elevilor participanți, spiritul de cercetare și inovație. De asemenea, a fost necesar să ne preocupăm de construirea unui mediu educativ care să permită manifestarea plenară a cît mai multor potențe și interese [1].

Construirea viitorului școlii românești este o operă vastă care cere mobilizarea întregului potențial al elevilor, profesorilor, al organelor de decizie, pentru satisfacerea multiplelor exigențe și obiective pe care le implică, dintre care notăm ca esențiale :

— Perfecționarea continuă a conținutului învățămîntului și a tehnologiei didactice și ridicarea performanțelor practice ale elevilor și profesorilor la nivelul celor teoretice.

— Dezvoltarea echilibrată a inteligențelor, achizițiilor cognitive, acțiunilor, tehnologiilor perfecționate, a comportamentelor și afectelor [2].

— Transformarea treptată a elevilor din receptori și consumatori de informații în coautori ai propriei lor formări. Acest obiectiv poate fi realizat, treptat, pe măsură ce se renunță la formalismul academic și la verbalism, în favoarea unui învățămînt activ, cu un pronunțat caracter interdisciplinar, în care bazele tehnicii să dobîndească o funcție instrumentală ca și limba maternă și matematica [3].

— Adecvarea experiențelor practice și a metodelor de producție la particularitățile elevilor, astfel încît primul contact cu activitatea practică sau cu munca să se realizeze în climatul cel mai favorabil. Pentru aceasta, obiectele tehnologice vor fi astfel modelate încît elevii să le poată manipula cu ușurință.

— Crearea condițiilor în cadrul cărora produsele elaborate de elevi să constituie un adevărat corespondent al personalității fiecăruia, locul unde fiecare elev trăiește sentimente asemănătoare cu ale unui artist în fața operelor sale.

— Înlocuirea treptată a programelor enciclopedice cu programe adecvate pentru viața socială sau profesională a tineretului.

— Compensarea creșterii impetuoase a volumului de informație cu o educație adecvată pentru „a ști să faci" și „a învăța să înveți" [4].

— Cunoștințele și mai ales tehnicile de specialitate dobîndite în prezent de un număr relativ restrins de „specialiști"

1. JOHN DEWEY, Trei scrieri despre educație, E.D.P., București, 1977, p. 76.

2. MIRCEA HERIVAN, Educația la timpul viitor, Editura Albatros, 1976, p. 50.

3. CIPRO MIROSLAV, Polytechnicke vzdelani soucast kommunistiske vychory, (Instruirea politehnică, parte componentă a educației comuniste), în Probleme de pedagogie contemporană, vol. 6, B.C. p. 144.

4. MAURICE REUCHLIN, L'enseignement de l'an 2000, P.U.F. 1973., p. 21.

să devină accesibile oricui dorește să le asimileze.

— Rolul principal al oricărei instituții educative să fie acela de a face posibilă autoeducarea elevilor.

— Evaluarea eficienței instituțiilor de învățămînt și educație în raport cu condițiile create sau oferite de acestea elevilor, pentru formarea unor individualități productive și creatoare. În funcție de conținutul și orientarea ce se dă acestor instituții, achizițiile de instrumente, materiale sau tehnologii, pot duce la rezultatele așteptate sau nu.

— Misiunea principală a profesorului în școala viitorului va fi de a facilita descoperirea cunoștințelor sau a tehnicilor de activitate chiar de către elevi.

— În școala viitorului, profesorul să fie nu numai un bun organizator al procesului de instruire și educare, dar și un deținător al unor veritabile competențe, avînd întotdeauna disponibilitate pentru a împărtăși altora aceste competențe.

— Eforturile profesorilor vor fi orientate spre a oferi elevilor cît mai multe mijloace prin care fiecare să se poată dezvolta pe măsura calităților ce le posedă și de a le pune la dispoziție cît mai multe posibilități de a alege.

Prin experimentele desfășurate, am verificat în mod obiectiv în ce măsură o parte din exigențele și speranțele exprimate anterior, cu privire la viitorul școlii, se pot transforma în realitate. În aceeași măsură ne-am propus să demonstrăm viabilitatea ipotezelor și caracterul realist al propunerilor elaborate. Utilizarea în cercetare a unor instrumente, procedee, metode și mijloace variate, ne-a dat posibilitatea de a fi obiectivi în aprecierea limitelor unor ipoteze, de a acorda întotdeauna prioritate faptelor, chiar dacă acestea vin uneori în contradicție cu pedagogia speculativă sau cu un anumit dogmatism [5].

Deoarece în general procedeele experimentale s-au bazat pe exerciții variate de învățare, fiecare variantă a antrenat anumite disponibilități ale elevilor. Prin aceasta am evitat pericolul ca exercițiile să aibă influențe nedorite de îngustare sau eclipsare [6] proprii învățării mecanice.

Cercetarea noastră nu pledează pentru exacerbarea unor nevoi artificiale de instrumente didactice și nu urmărește impunerea consumului lor de către instituțiile de învățămînt și educație. Plusul de informații perisabile care se obține cu ajutorul acestor instrumente, nu justifică sumele considerabile pentru procurarea unor astfel de materiale gata elaborate. Valoarea acestor instrumente constă în primul rînd în caracterul formativ al activităților desfășurate și în motivația pe care o dobîndesc elevii cînd sînt cooptați în calitate de coautori la realizarea unor produse ca cele experimentale. Diversificarea instrumentelor de învățare satisface cerința ca materialele de învățat să fie proiectate și realizate în raport cu modalitățile foarte variate în care elevii învață, cu diferitele stiluri de învățare, niveluri și scopuri [7].

În cadrul experimentului desfășurat, am utilizat 10 fișe de învățare independentă și în grup, numeroase tehnologii originale de elaborare a unor produse, cu ajutorul cărora am căutat soluții concrete pentru ca sarcinile individualizate să se adapteze la personalitatea elevilor [8].

Una din fișe pentru învățarea temei „Fiziologia digestiei" a fost elaborată pe baza principiilor pașilor mărunți și a aferentației inverse, cu scopul de a-i ajuta pe elevi să învețe în mod independent, acasă. Fișa a fost experimentată doi ani consecutivi la cercul „Prietenii naturii" și la 6 școli diferite (școlile generale nr. 122, 40, 42, 23, 26 și 28) pe un eșantion de 266 elevi, în două variante :

Varianta I.

Utilizarea fișei în conexiune cu alte mijloace și metode de optimizare a procesului de predare-învățare (lucrare de laborator, problematizare, diapozitive, filme, alte auxiliare existente în școală), acordîndu-se aceeași pondere tuturor mijloacelor și metodelor (inclusiv fișei). Eșantionul experimental a fost constituit din 3 subiecți.

Varianta a II-a.

Utilizarea fișei în conexiune cu mijloacele utilizate în mod curent în procesul de predare-învățare. Eșantionul experimental a fost constituit din 203 subiecți.

Rezultatele înregistrate prin două probe de cunoștințe aplicate la sfîrșit de trimestru, la un interval de peste două luni de la învățarea temei, sînt următoarele :

La eșantionul la care s-a aplicat varianta experimentală I s-au obținut valori globale exprimate în procente de 53,33% la una din probe și de 36,02% la cea de-a doua probă.

Eșantionul de control (standard), constituit dintr-un număr egal de subiecți

5. VINCENTY OKON, Didactică generală, compendiu, versiune programată, E.D.P., București, 1974, p. 11.

6. ERNEST HILGRAD, R. GORDON, H. BOWER Teorii ale învățării, E.D.P., București 1974, p. 222 și 477.

7. H., BLOC CLIFFORD, Ce este tehnologia?, în Caiete de pedagogie modernă, E.D.P., București 1977, p. 19.

8. JACQUELINE CAMBON, RICHARD DELCHET, LUCIEN LEFÈVRE, Antologia pedagogilor francezi contemporani, E.D.P., București, 1977, p. 42.

cu cei din clasele experimentale, a înregistrat valori de 13,12% la una din probe și 12,46 la cea de-a doua probă. Prin aplicarea probelor la un interval de peste două luni de la învățare, am testat reținerea în timp, deci temeinicia învățării. Lipsiți de sprijinul profesorului, cu care erau obișnuiți, pentru depășirea dificultăților sau realizarea sarcinilor, elevii au fost nevoiți să mobilizeze la maximum capacitățile lor intelectuale și motorii. Prin practicarea din cînd în cînd a procedeelor experimentate se va putea evita stereotipia învățării sau predării și va fi un echilibru între învățarea în comun și învățarea prin activitate independentă sau în grup. Practica învățării sau a muncii în grup nu s-a substituit unei metode sau alteia, ci s-a realizat în conexiune cu celelalte procedee sau metode didactice [9].

Pentru a perfecționa metoda de învățare independentă și în grup, am realizat cu elevii două seturi de modele, pentru temele : măduva spinării, arcul reflex și aparatul excretor. Aceste instrumente, utilizate pe bază de fișă, i-au ajutat pe elevi să desfășoare, pe parcursul asimilării cunoștințelor, o traiectorie asemănătoare celei parcurse de oamenii de știință care au studiat și explicat pentru prima dată conținutul temelor amintite. Instrumentele elaborate în număr suficient pentru a da posibilitate elevilor să învețe independent sau în echipe de trei, i-au ajutat să realizeze o experiență proprie, înainte de a lua contactul cu conținutul din manual sau din explicațiile profesorului. Experimentul desfășurat pe un eșantion de peste 250 subiecți*, cu fiecare din cele două seturi, a fost verificat prin aplicarea a două probe de cunoștințe pentru fiecare temă. Experimentul desfășurat pe parcursul a doi ani consecutivi, la care s-au obținut rezultate care se detașează semnificativ de cele înregistrate de eșantioanele de control, ne permite să extindem concluziile la alte situații similare.

Deprinderea de a munci nu se formează dintr-o dată, ci se educă treptat. Experiența noastră în acest domeniu contribuie la elucidarea unor probleme ale practicii curente. Caracteristica esențială a activității de cercetare desfășurate a constat în aceea că am încercat să descoperim forme noi de antrenare a elevilor într-o activitate utilă, creatoare, la hotarul dintre joc și muncă.

Realizarea sortimentelor de instrumente proiectate, pentru a antrena cît mai multe din disponibilitățile elevilor, a solicitat eforturi variate. Cele mai multe au dat elevilor posibilitatea obținerii unor rezultate palpabile, concrete**.

Difuzarea, comunicarea sau publicarea rezultatelor obținute în procesul de învățămînt, cu ajutorul instrumentelor realizate cu contribuția directă a elevilor, le-a dovedit că efortul lor a avut un rol important în viața școlii, constituind un imbold pentru participarea la alte acțiuni asemănătoare.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția reprezintă un obiectiv fundamental al școlii noastre ; în cadrul experimentului pe care-l desfășurăm, am creat elevilor condiții de conștientizare a acestui obiectiv și de participare pe măsura forțelor de care dispun la realizarea lui [10].

Construirea instrumentelor de lucru pentru elevi și profesori nu constituie o activitate interesantă în sine. De aceea a fost necesar ca pe parcursul etapelor tehnologice să scoatem în evidență, în prezența elevilor, frumusețea muncii de inovator în acest domeniu. Elevilor le-am oferit numeroase prilejuri de a-și exprima păreri proprii cu privire la ceea ce li se propune să facă, să manifeste exigențe față de propria activitate sau față de activitatea echipei în care acționează. După prelucrarea datelor privind experimentul desfășurat, elevilor li s-au comunicat rezultatele care i-au făcut să trăiască sentimentul mulțumirii de sine pentru activitatea desfășurată.

De exemplu, pentru sporirea caracterului atractiv și modernizarea prezentării realizărilor cercului de elevi „Prietenii naturii", în cadrul microexpoziției permanente, sau al expozițiilor de sfîrșit de an de la nivelul sectorului, s-a realizat un dispozitiv original care materializează și transpune la scară micșorată ideea de comandă la distanță. Înlocuirea de către dispozitivul realizat a operațiilor de comutare automată, în succesiunea dorită și de repetare a comutărilor în alte succesiuni programate anterior, a 80 de circuite, la intervale de 6 și 12 secunde, demonstrează elevilor o parte din posibilitățile pe care le pot avea unele dispozitive, de a prelua anumite operații fizice ale mai multor persoane.

Pornind de la varianta realizată, elevii au fost solicitați să-și imagineze și să realizeze, printr-un act constructiv, sau creator, independent sau dirijat, diferite variante, modificări sau perfecționări. Printr-un efort de reproiectare și transfer, s-a utilizat principiul de bază al dispozitivului realizat, pentru elaborarea unei mașini de învățare și verificare. Din punct de vedere pedagogic, s-a realizat un pas spre individualizarea instruirii și o modalitate originală de îndeplinire a unor

9. KAYE BARRINGTON, ROGERS IRVING, Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire, Paris, 1975, p.21.

* Experimentul s-a desfășurat la școlile generale nr. 122, 23, 26, 40, 28 din București.

**. Vezi microexpoziția permanentă a membrilor cercului „Prietenii naturii" de la Casa pionierilor și Șoimilor patriei, nr. 2, București.

10. V.A. SUHOMLINSKI, Educarea atitudinii comuniste față de muncă, E.S.D.P., 1960, p. 16,

obiective cognitive, afective și psihomotorii. În plus, pentru îmbunătățirea parametrilor calitativi și funcționali ai dispozitivului realizat, s-a valorificat o modalitate concretă de exersare a inteligenței tehnice a elevilor.

Fiecare tehnologie nouă s-a bazat pe priceperile și abilitățile dobîndite anterior, ceea ce a dat posibilitatea elevilor ca de fiecare dată să poată descoperi ceva nou. Pe măsură ce elevii au asimilat A.B.C.-ul unei activități creatoare, au devenit mai apți să se manifeste potrivit spontaneității individuale. Anumite automatisme psiho-motorii sau operaționale, odată dobîndite, au permis ca actul unei noi elaborări să devină mai complex și mai bogat ca precedentul, deoarece elevii n-au mai fost preocupați de autocontrolul operațiilor și s-au putut concentra spre aspectele funcționale sau proiective. Acesta este motivul pentru care pe parcursul etapelor de cercetare, desfășurate pînă în prezent au fost elaborate 12 sortimente, de la cele mai simple instrumente de învățare (flanelograf, dispozitive pentru excitare electrică, diapozitive, colecții etc.), pînă la cele mai grele și complexe dispozitive automate, modele sau filme didactice.

O parte din elevi au fost martorii experimentării în cinci școli a produselor elaborate de ei. Înțeleasă ca o parte a unei munci științifice, o componentă a cercetării și experimentării, munca elevilor a dobîndit o însemnătate deosebită. Angajarea benevolă pentru realizarea obiectelor propuse nu este posibilă fără a explica în prealabil elevilor importanța aportului lor la eforturile colective ale întregii societăți, îndreptate spre perfecționarea învățămîntului. Elevii au înțeles totodată că nu se pot complace la infinit în situația de consumatori care așteaptă sau primesc roadele eforturilor altora[11]. Cercetarea a demonstrat cîteva modalități prin care elevii pot deveni, încă de pe băncile școlii, coautori ai propriei lor formări și participanți activi la acțiunile de perfecționare a învățămîntului.

Conceptul de inovație a fost explicitat și asimilat de elevi nu numai în raport cu aplicațiile practice sau tehnice, dar și în ceea ce privește activitatea desfășurată. Ei au înțeles treptat că dacă la începutul cercetării inițiativa, autonomia, activitatea sau învățarea în echipă, rezolvarea problemelor cu ajutorul modelelor, învățarea bazelor tehnicii, acționarea pentru satisfacția proprie, accesul liber la obiectele educative etc. constituiau inovații, în prezent, prin repetare sau permanentizare aceste condiții nu mai constituie inovații decît pentru alte instituții. Exemplele enunțate anterior demonstrează că în cercetarea pe care o desfășurăm inovația constituie o modalitate cu ajutorul căreia testăm posibilitățile de orientare a școlii spre viitorul dorit. Succesele înregistrate pînă în prezent[12] sînt consecința adaptării inovațiilor la realitatea socială și a raporturilor strînse cu mediul în care ne desfășurăm activitatea[13]. În condițiile amintite obiectivul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția constituie o finalitate către care tindem, printr-un efort interdisciplinar, prin utilizarea și interferarea unor tehnici și procedee de psihologie, chimie, etică, fotocinematografie, geografie, domenii variate (biologie, pedagogie, electrotehnică, modelărie, turnătorie, lăcătușărie, tîmplărie, butaforie, desen și matrițerie).

În conformitate cu opiniile acceptate, pe lîngă școală — ca principal izvor de cultură și civilizație —, acordăm o pondere și celorlalte instituții din cadrul societății care au caracter educativ, între care un rol prioritar îl deține Casa pionierilor și șoimilor patriei, ca centru metodologic, de creație, de formare și dezvoltare a aptitudinilor și de educare comunistă a elevilor.

---

11. O. ȘAFRAN, Instrucție și educație, Editura enciclopedică, București, 1970, p. 149.
12. Vezi TUDOREL MIRESCU, ANTONINA CARABOGDAN, VALERICA MIRESCU, Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția prin activitățile de cerc, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, 1977, 140 p.
13. JEAN HASSENFORDER, Inovația în învățămînt, E.D.P., București, 1976, p. 91.

O MODALITATE EFICIENTĂ DE PERFECȚIONARE A PERSONALULUI DE CONDUCERE

EMILIA CONSTANTINESCU

Una din modalitățile de perfecționare a procesului de învățămînt, de creștere a calității activității instructiv-educative este implementarea în școală a rezultatelor cercetării efectuate în acest domeniu. Pedagogia contemporană, beneficiind de progresele înregistrate în cele mai diverse domenii ale științei și practicii, și încorporîndu-și principiile metodologice ale tehnologiei contemporane, dobîndește tot mai multă rigurozitate și cercetările întreprinse în acest domeniu se înscriu tot mai mult pe linia acțiunilor cu pronunțat caracter optimizator.

CERCETĂRILE ÎNTREPRINSE în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, întemeindu-se pe o metodologie sistemică, abordează problema tehnologiei didactice într-o perspectivă largă, care o situează în cîmpul științei organizării (conducerii) științifice și al praxiologiei (ca teorie a acțiunii eficiente).

În această perspectivă, tehnologia didactică nu mai poate fi înțeleasă într-o accepție îngustă, doar ca tehnici și mijloace de învățămînt, ci ca o metodologie complexă care înglobează proiectarea, organizarea, realizarea, evaluarea și reglarea unui sistem de instruire, folosind datele de care dispun știința și tehnica actuală.

Metodologia respectivă comportă un anumit mod de abordare a procesului de învățămînt, respectiv: definirea clară — în acord cu idealul educațional al societății noastre — a **finalităților** și **obiectivelor** generale și specifice pe care trebuie să le atingem; precizarea **resurselor** capabile să satisfacă aceste obiective; stabilirea **strategiilor** prin care, valorificîndu-se resursele, să se poată realiza obiectivele propuse: **evaluarea** realizării obiectivelor și **reglarea** procesului.

Cercetările întreprinse în I.C.P.P., pe baza acestei metodologii, sînt valorificate în procesul de învățămînt prin diverse modalități: încorporarea lor în conținutul învățămîntului, în lucrări cu caracter metodic, prin sinteze teoretice, precum și prin includerea lor în activitățile de perfecționare a personalului didactic.

Pe linia legării cît mai strînse a activității de cercetare cu cea de perfecționare, în această vară (între 28 august — 2 septembrie), continuînd o acțiune începută în anul trecut din inițiativa Uniunii sindicatelor din învățămînt, știință și cultură și a Ministerului Educației și Învățămîntului, a fost organizat la Baia Mare un stagiu pentru perfecționarea directorilor caselor corpului didactic și a președinților organizațiilor sindicale din toate județele țării. La acest stagiu, o echipă formată din cercetători de la I.C.P.P., sub conducerea directorului institutului, Virgiliu Rădulian, a dezbătut o tematică complexă — menită să pună în evidență modalitățile optimizării procesului de învățămînt printr-o abordare sistemică — cuprinzînd: „Abordarea sistemică a învățămîntului"; „Conceptul de tehnologie didactică"; „Metodologia definirii obiectivelor instructiv-educative"; „Evaluarea eficienței procesului de învățămînt"; „Strategiile învățării".

PENTRU CA ACTIVITĂȚILE DESFĂȘURATE SĂ FIE CÎT MAI ATRACTIVE și eficiente s-a recurs la variate modalități de organizare: expunerile au fost înlocuite cu dialoguri între cercetători, în care, în mod spontan, s-au integrat și participanții la stagiu, dînd naștere unor vii și utile dezbateri, care au contribuit în mare măsură la elucidarea problemelor; s-au efectuat lucrări prac-

tice în care s-a urmărit ca în cadrul lucrului pe grupe de specialitate să se elaboreze materiale prin care ideile generale dezbătute anterior să-și găsească o concretizare cît mai fidelă.

Pe lîngă aceste forme de activitate, participanții au avut ocazia să efectueze un util schimb de experiență și să beneficieze de cunoașterea, la fața locului, a unuia dintre cele mai bine dotate și organizate licee din țară, Liceul de construcții din Baia Mare precum și a Școlii generale din Săpînța, organizată pe sistemul cabinetelor de specialitate.

Deosebita grijă a organelor locale din Baia Mare, pentru desfășurarea în condiții excelente a tuturor acțiunilor, a contribuit într-o mare măsură la eficiența acestui stagiu de perfecționare. Participanții și-au exprimat deplina satisfacție în legătură cu rezultatele obținute, considerînd că astfel de acțiuni ar trebui să intre în tradiția activității sindicale din învățămînt.

ASPECTE NOI ÎN PROCESUL DE PREGĂTIRE A PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE

OCTAVIAN OPRICĂ, cercetător I.C.P.P.
DRAGOMIR MAGDIN, redactor al revistei „Tribuna școlii"

Tradiția organizării cursurilor de vară pentru profesorii de limbi străine s-a continuat anul acesta cu a 17-a ediție care a fost găzduită de județul Suceava, prin înțelegerea și colaborarea organelor locale, care au arătat un profund interes și au asigurat cele mai bune condiții desfășurării acestor cursuri. Așa cum s-a subliniat în întîlnirea de lucru cu organele locale, în frunte cu primul secretar al Comitetului județean de partid, tov. Traian Gârba, **scopul didactic al cursurilor a fost susținut de ospitalitatea deosebită a oamenilor de pe aceste meleaguri legendare.**

Cursurile au asigurat perfecționarea unui număr de aproape 500 de profesori de limba engleză, franceză, germană și rusă prin modalități diverse de activitate. S-au prezentat conferințe pe teme de cultură și civilizație, literatură, lingvistică și metodică, precum și seminarii în grupe mici axate pe dezbaterea unor aspecte noi ale disciplinelor respective.

Ceea ce au adus nou cursurile de anul acesta a fost o evaluare mai precisă a rezultatelor obținute în pregătire. Astfel, la începutul cursurilor profesorii au fost testați asupra nivelului de cunoaștere a unor probleme de limbă străină și pedagogie a domeniului, iar la încheierea cursurilor s-au administrat probe, cu niveluri diferite de dificultate, care au urmărit progresul realizat în cele trei săptămîni de cursuri. Cursanții au primit cu interes această modalitate nouă de evaluare și au considerat-o ca o sugestie interesantă pentru activitatea curentă la clasă cu elevii.

Cursurile au fost organizate după un tip modular, în cadrul căruia, pe lîngă cursurile audiate de întreaga masă de profesori, s-au purtat discuții și s-au organizat seminarii pe probleme de interes specific : predarea la clasele primare, vocabularul tehnic, evaluarea randamentului, individualizarea predării etc. În felul acesta s-a realizat un impact direct al perfecționării asupra activității didactice.

Profesorii participanți la cursuri au recunoscut importanța realizării unor activități practice pentru activitatea lor la catedră. Ei au mărturisit că, ducîndu-se în școală, vor aplica unele procedee folosite în activitatea de perfecționare în propria activitate. Astfel, stabilirea obiectivelor învățării, diferențierea activității pe cicluri și tipuri de școală, evaluarea inițială și finală a realizării obiectivelor sînt numai cîteva idei introduse deja în practica la catedră prin instruirea realizată la aceste cursuri.

Cursurile au fost conduse de profesori și lectori de la Institutul central de perfecționare a personalului didactic, în frunte cu rectorul acestei instituții, Virgiliu Radulian, care a prezentat cursuri de orientare pedagogică în domeniul predării limbilor străine și a fost în perma-

nență în contact cu lectorii și cadrele didactice participante la cursurile de perfecționare.

Strînsa conlucrare dintre specialiștii noștri și profesorii străini a mărit eficiența desfășurării cursurilor. Interesul și motivația pentru problemele dezbătute la cursuri și seminarii s-au remarcat și în discuțiile informale cu cadrele didactice. Acestea și-au manifestat satisfacția pentru modul de desfășurare a cursurilor și au considerat că timpul petrecut la Suceava a fost de un real folos pentru perfecționarea lor.

* * *

Spiritul de muncă modern, creator și eficient prin care s-au caracterizat cursurile de perfecționare a profesorilor de limbi străine organizate de I.C.P.P.D. la Suceava s-a datorat, în mare măsură, conlucrării rodnice, prietenești, între lectorii români și lectorii străini, veniți din Anglia, Franța, R. D. Germană, R. F. Germania, S.U.A. și U.R.S.S.

Pasiunea, competența și convingerea cu care oaspeții au răspuns invitației organizatorilor de a contribui la perfecționarea profesorilor de limbi străine din țara noastră, s-au concretizat în expuneri de calitate, în dezbateri și dialoguri fructuoase, animate de interesul cunoașterii reciproce, în felurite acțiuni programate sau facultative, solicitate de cursanți ori propuse de animatori.

Peter Wingard, Universitatea din Manchester, Marea Britanie:

Este esențial ca un curs scurt de vară, să ofere o varietate largă de activități care să stimuleze și să intereseze profesorii veniți după o activitate intensă de un an. Un asemenea curs trebuie să fie și agreabil și util. Colegii noștri români au organizat, cu pricepere și devotament, un astfel de curs, fluent și flexibil totodată.

Aș propune ca în viitor cursanții să aibă posibilitatea să aleagă un seminar sau altul în ceea ce privește pregătirea metodică.

În ceea ce privește predarea limbii, principalul accent se pune pe predarea comunicativă și renunțarea la exersarea mecanică repetitivă. La literatură, scopul a fost să se sporească baza solidă pe care participanții o au deja, prin introducerea autorilor pe care nu i-au studiat, în prealabil, în amănunțime și a unor tendințe noi, cu care ei nu sînt încă familiarizați. Ca principală recomandare metodică — să antrenăm, nu să predicăm.

Profesorii participanți au dovedit un nivel bun de competență și un mare interes pentru limbă, literatură și cultură. Sînt foarte receptivi la ideile noi și, din acest punct de vedere, discuțiile le-au fost utile.

Josep Walls (Franța), profesor de limba franceză la Universitatea din Barcelona :

Un institut de perfecționare modern a găzduit o **manifestare științifică modernă.** Animatorii francezi au fost impresionați de faptul că rectorul unui institut central de perfecționare s-a ocupat personal de acest curs, organizîndu-l într-o formulă eficace. O ameliorare este totuși posibilă, printr-o mai bună cunoaștere prealabilă a necesităților stricte ale participanților, pentru a se concepe, în funcție de aceste necesități, **un învățămînt modular.** Ar rămîne, în felul acesta, mai mult timp pentru activitățile practice, pentru schimbul de opinii.

Ceea ce se recomandă este intensificarea utilizării practice a limbii. În predarea literaturii, se impune să depășim viziunea pur estetică. Este necesar ca lectura textului să fie mai riguroasă, mai științifică, pe baza unor tehnici care să pună în evidență diferite aspecte : coerența, organizarea internă a textului, stilul. Cu alte cuvinte, este necesară trecerea în predare de la o lectură lineară la una plurială (pluralã) a textului.

Profesorii români se ridică la cel mai bun nivel de vorbire a limbii franceze din Europa, chiar dacă nu poate fi vorba de omogenitate. O concepție modulară a cursurilor, la care s-a ajuns deja prin consens, poate face ca diferențele să se atenueze sau să dispară.

Dr. Steffen Peltsch, Universitatea „Humboldt", R.D. Germană :

Remarcabilă este continuitatea și profunzimea muncii depuse pentru realizarea programului cursului, atît de bine conceput. S-a dovedit eficient sistemul stabil de prelegeri, exerciții, seminarii și

activități facultative de după-amiază (filme, proiecții, cîntece ș.a.). Dacă tovarășii de la I.C.P.P.D. vor fi de acord, se pot propune teme de o mai mare complexitate metodică, lingvistică și de teorie literară, cu accent pe transmiterea unor cunoștințe folositoare liceelor de specialitate, inclusiv a unui vocabular de specialitate.

S-a arătat că în procesul de predare a limbilor străine trebuie create situații care să apropie învățămîntul de practică. Astfel, limba străină nu ar deveni numai un simplu mijloc de comunicare, ci un mijloc de comunicare diferențiat, general valabil. Un accent deosebit s-a pus pe dezvoltarea deprinderilor, cu ajutorul a diferite materiale didactice sincronizate.

Cursanții ne-au convins de un ridicat nivel de exprimare în limba germană. Cei mai mulți au participat activ la desfășurarea cursului, au pus multe întrebări, au relatat din experiența lor. Au dovedit cunoștințe solide în domeniul lexicului, al gramaticii și stilisticii. Scopul de perfecționare în exprimare a fost atins : s-a vorbit mult, pe variate teme, dintre care unele au creat dificultăți de limbă pentru cursanți.

Dr. Lenz Prütting, Institutul de teatrologie din München, R.F. Germania :

Considerăm organizarea acestor cursuri de perfecționare excelentă. Efectul cursului ar fi și mai mare, dacă participanții ar avea mai mult timp la dispoziție pentru studiul individual. De aceea, salutăm inițiativa I.C.P.P.D. de a începe încă din această toamnă pregătirea cursului din vara viitoare, selecția cursanților și cunoașterea necesităților acestora.

Cursanții au fost familiarizați cu principiile unui proces de predare modern, cu accent pe folosirea mai largă a mijloacelor audio-vizuale. În predarea limbii germane ca limbă maternă s-a recomandat ca, pe lîngă latura formală a limbii, să se intensifice lărgirea competenței de comunicare. Vorbirea este considerată ca o activitate socială, cu mijloace lingvistice.

Cursanții s-au prezentat cu un nivel diferit de pregătire profesională și de limbă. De aceea, s-ar recomanda ca la cursurile viitoare programa să fie structurată pe mai multe activități facultative. Interesul profesional și receptivitatea cursanților față de problematica nouă și parțial necunoscută au fost remarcabile.

Emiliy Nutky, Universitatea din Maryland, S.U.A. :

Cursul de perfecționare a profesorilor de limba engleză a realizat foarte mult în cele trei săptămîni : nu numai exersarea comunicării cu vorbitori nativi, ci și o bogată informare lingvistică, din literatură, metodologie și cultură, toate organizate astfel încît să se desfășoare fluent, de către un personal competent. Mi s-a părut un program bine proporționat, dar fără prea mult timp la dispoziție pentru discuții în grupe mai mici decît seminariile.

Atît lectorii cît și profesorii români sînt informați asupra controverselor privind metodele de predare, sînt deosebit de interesați în aflarea metodelor și a tehnicilor noi de predare. Fiecare beneficiază, cred, de schimbul continuu de idei și de experiență.

Majoritatea cursanților au o stăpînire foarte bună a limbii engleze și a domeniilor de studiu înrudite. De asemenea, dau dovadă de interes și de entuziasm în activitatea lor, ceea ce este important pentru o predare eficientă.

Mihail Seminovici Skorohodov, Universitatea prieteniei popoarelor „Patrice Lumumba", U.R.S.S. :

Delegația sovietică este prezentă pentru a patra oară la acest curs. Cu lectorii români, care au o bună experiență în predarea limbilor străine, s-a ajuns la un limbaj comun. Se constată o linie ascendentă în organizarea și desfășurarea cursului. **În acest an se poate vorbi de o organizare cu adevărat științifică.** Colegii români au conceput programa elastic, dîndu-ne posibilitatea unei atitudini creatoare. În felul acesta s-a putut răspunde dozat, în funcție de interesele grupelor.

O noutate metodică o constituie predarea în mai mare măsură intuitivă : dezvoltarea intuiției fonetice, de la cele mai mici la cele mai înalte nivele (ca, de exemplu, însușirea aspectului verbal). Se recomandă ca aspectul verbal din limba rusă să fie predat prin integrarea în situații. O trăsătură specială a cursanților este că ei cunosc bine teoria metodică. Se simte, în plus, nevoia unei pregătiri psihologice speciale pentru a putea asimila achizițiile mai noi ale psiholingvisticii, aplicabile la tipologia unor lecții. Psiholingvistica cere materialul prezentat

sub aspect intuitiv și situativ și o dezvoltare armonioasă a limbajului oral.

Am constatat o atitudine de exigență permanentă a cursanților, garanție deplină a unei perfecționări autentice. Profesorii din România sînt la curent cu bibliografia specifică, citesc cărțile importante, folosesc material didactic adecvat. Nici un aspect esențial privind predarea limbilor străine nu le este necunoscut.

COOPERARE ROMÂNO-FRANCEZĂ ÎN CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

Dr. MIHAI GHIVIRIGĂ,
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

De curînd — la începutul lunii septembrie — am primit vizita psihologilor francezi Jean Drévillon și Josette Drévillon de la Universitatea din Caen, în cadrul convenției de colaborare științifică încheiată cu doi ani în urmă.

Pentru că prof. univ. Jean Drévillon este cunoscut la noi mai mult ca cercetător științific, specialist în domeniul orientării elevilor — mai ales în urma traducerii cărții sale „Orientarea școlară și profesională" —, trebuie să precizăm că acesta este doar unul din aspectele activității multilaterale și prestigioase pe care o desfășoară în cadrul Universității din Caen. Jean Drévillon este, în același timp, directorul Institutului Regional de Orientare Școlară și Profesională din Caen (unul din cele 8 institute din Franța care pregătesc consilierii de orientare), directorul „Unității de învățămînt și cercetare pentru științele vieții și ale comportamentului" (una din facultățile universității), conducătorul Laboratorului de psihologie genetică al aceleiași universități, profesor universitar de psihologie și conducător științific al unei numeroase grupe de doctoranzi, o personalitate științifică remarcabilă în domeniul psihologiei genetice și al orientării școlare și profesionale.

Josette Drévillon — cercetător științific pasionat și original, în Laboratorul de psihologie genetică al Universității din Caen — este specialistă în domeniul ortofoniei și are realizări deosebite în tehnicile reeducării elevilor cu tulburări de citit și scris.

Convenția de colaborare științifică încheiată, în 1976, de Institutul de cercetari pedagogice și psihologice, cu Institutul Regional de Orientare Școlară și Profesională al Universității din Caen, prevede, în principal, studierea a două teme de interes comun :

a) **Eficiența pregătirii tehnologice** (tehnico-practice) din gimnaziu pentru dezvoltarea personalității elevilor (d.p.d.v. intelectual și moral), orientarea lor școlară și profesională, și viitoarea lor calificare profesională. (Temă coordonată de prof. univ. Ursula Șchiopu, din partea noastră și de prof. univ. Jean Drévillon, din partea colaboratorilor francezi). Nouă ne revine sarcina de a organiza o cercetare-pilot, care va fi realizată simultan, cu adaptările necesare, și de cercetătorii laboratorului de psihologie al Universității din Caen. Necesitatea pregătirii tehnologice a elevilor este recunoscută din ce în ce mai mult în diferite țări ale lumii, principiile și metodele generale pot fi comune, dar soluțiile pedagogice concrete sînt de regulă specifice, în funcție de sistemul social-economic, structura școlară și tradițiile fiecărei țări.

b) **Cunoașterea și orientarea școlară și profesională a elevilor din gimnaziu,** de către profesori și diriginți, este cea de-a doua temă de cercetare comună. Principiul participării tuturor cadrelor didactice la cunoașterea și orientarea elevilor este unanim admis la noi — ca dealtfel și în Franța —, și școala noastră face eforturi pentru a-l aplica în practică. Aceasta presupune însă instrumente de lucru ac-

cesibile tuturor cadrelor didactice (fişe de observaţie, chestionare, teste pedagogice, îndrumări metodice etc.). Cercetarea noastră comună îşi propune să elaboreze — pe parcursul a patru ani şcolari — mijloacele pedagogice amintite şi un sistem de colaborare a dirigintelui cu profesorii clasei şi cu familia. La această temă, am convenit ca cercetarea-pilot să fie organizată de colaboratorii noştri francezi (sub conducerea prof. univ. Jean Drévillon), iar noi să aplicăm paralel modelul de lucru propus şi să elaborăm anumite soluţii specifice pentru şcoala noastră (coordonator — Mihai Ghivirigă).

Convorbirile care au avut loc la conducerea Institutului de cercetări pedagogice şi psihologice, la rectoratul Universităţii şi la catedra de pedagogie-psihologie, la Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului, expunerile, atît de interesante, făcute de Jean şi Josette Drévillon pentru cercetătorii institutului nostru constituie o continuare a schimbului de idei pe care l-am angajat acum patru ani — cu ocazia primei vizite în ţara noastră a colegilor noştri francezi — şi în primăvara acestui an, la Caen, cînd am cunoscut „pe viu" preocupările şi realizările deosebite din Franţa în domeniul orientării tineretului.

Pe de altă parte, vizitele făcute la Filiala din Braşov a Institutului central de perfecţionare a personalului didactic, la inspectoratele şcolare ale judeţelor Braşov şi Tulcea, Casa corpului didactic din Constanţa, Casa pionierilor din Braşov, la mai multe şcoli din cele trei judeţe, precum şi contactele umane stabilite, le-au dat oaspeţilor noştri prilejul să cunoască realităţile concrete ale şcolii noastre, realizările obţinute şi problemele pe care le avea de rezolvat. Ceea ce am văzut şi am discutat împreună, în atmosfera celei mai prieteneşti colaborări, reprezintă o bază solidă pentru cooperarea noastră viitoare. Pentru că, aşa cum spunea şi Jean Drévillon, o bună colaborare ştiinţifică presupune o bună cunoaştere reciprocă a realităţilor sociale şi şcolare, a obiectivelor urmărite şi a felului de a trăi şi gîndi al oamenilor. Există toate condiţiile necesare pentru continuarea şi extinderea acestei colaborări — pe care am convenit, dealtfel, s-o prelungim — cu posibilitatea de a cîştiga şi unii şi alţii. Avem motive să credem că şi colegii noştri francezi gîndesc la fel ca noi.

TEHNOLOGIA EDUCAŢIEI—ORIENTĂRII ŞI IMPLICAŢII CONTEMPORANE

(Reuniunea experţilor CODIESEE)

MIHAI DIACONU
Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice

Un concept a cărui semnificaţie a cunoscut transformări curioase şi care se părea că a fost creat înainte de a avea un conţinut cert — conceptul de tehnologia educaţiei — cunoaşte, actualmente, o tot mai largă răspîndire şi folosire în rîndurile specialiştilor. O dovadă sigură a faptului că problematica implicată de acest concept a depăşit stadiul convingerilor personale ale unui cercetător sau altul o constituie aceea că de aceste probleme se interesează, în ultima vreme, instituţii ştiinţifice naţionale şi internaţionale, se organizează reuniuni şi acţiuni de colaborare cu participarea unor reputaţi specialişti în domeniul educaţiei.

Aşa, de exemplu, de curînd a avut loc la Bucureşti reuniunea experţilor în domeniul tehnologiei educaţiei, organizată de Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice în cadrul Mecanismului de cooperare pentru dezvoltare şi inovare educativă (CODIESEE). Timp de mai multe zile, specialişti din R. P. Bulgaria, R. S. F. Iugoslavia, R. S. România şi R. P. Ungară s-au reunit pentru a realiza o serie de obiective de interes general:

a/ adoptarea unui punct de vedere comun în privința conținutului și sensului de „tehnologia educației"; b/ cunoașterea reciprocă a tuturor preocupărilor, programelor și proiectelor pe care fiecare țară participantă le-a inițiat și le desfășoară în domeniul tehnologiei educației; c/ elaborarea și adoptarea prin consens a unui program comun de cooperare, materializat în participarea la proiecte de cercetare, grupe de lucru, manifestări științifice, publicații, seminarii ș.a.

a) Largul interes pentru tehnologia educației se explică, în primul rînd, prin intențiile generoase care stau, în ultima vreme, la baza acestui concept. Întemeierea educației pe date riguros verificate științific și mai ales constituirea unei pedagogii pe baza unor cercetări științifice de necontestat este — în mod firesc — o veche dorință a educatorilor din întreaga lume. Acest deziderat, în epoca marilor cuceriri ale științei pare a fi aproape de împlinire. S-au acumulat, deja, numeroase date științifice care ar putea revoluționa practica educativă. Cercetări în domeniul teoriilor învățării, psihologiei genetice, teoriei comunicării, teoriei sistemelor etc. au condus la constituirea unui „corpus" de cunoștințe care, pe de o parte, au mari aplicații pedagogice și, pe de altă parte, au deschis noi orizonturi cercetării pedagogice. **Înțeleasă ca o metodologie de proiectare, practicare și evaluare a procesului instructiv-educativ, fundamentată pe date riguros științifice, care pot fi probate și verificate prin cercetări aplicative, tehnologia educației,** în sensurile ei contemporane se delimitează, astfel, de vechile concepții care o reduc fie la ansamblul de mijloace tehnice folosite în școală, fie o asimilează la ceea ce în mod obișnuit se înțelege, astăzi, prin „educație tehnologică". Noua concepție deschide, în aceste condiții, largi perspective educației. La reuniunea experților, mai sus-amintită, a fost subliniată, de exemplu, importanța acestor preocupări pentru: 1. ameliorarea eficienței pedagogice sau de altă natură a acțiunilor educative; 2. inovarea strategiilor aplicate în vederea optimizării funcționale a tuturor resurselor educative; 3. prospectarea direcțiilor de dezvoltare a fenomenelor educative; 4. dezvoltarea teoriei pedagogice și deschiderea de noi valențe educaționale care să fundamenteze și să asigure eficiența practicii educative ș.a.

b) Imperativul așezării educației pe date științifice, verificabile experimental are, printre altele, mari implicații în metodologia cercetării pedagogice. Datorită complexității fenomenului educației, cercetarea pedagogică este obligată, în acord cu noul stadiu de dezvoltare al științelor, să se orienteze către noi principii metodologice. Adoptarea unei viziuni sistemice asupra procesului instructiv-educativ, abordarea interdisciplinară a problemelor — pentru a aminti cîteva dintre aceste principii — impun instituțiilor de cercetare mari eforturi materiale și umane. În aceste condiții cooperarea pe plan național și internațional, în vederea rezolvării marilor probleme ale educației, se afirmă ca o necesitate — și aceasta reprezintă încă un aspect nou pe care noua concepție despre educație îl generează și-l justifică. Legat de aceasta este semnificativ faptul că în cadrul reuniunii s-a demonstrat necesitatea elaborării unei metodologii a colaborării științifice internaționale în domeniul tehnologiei educației. Modelul propus în cadrul reuniunii poate fi considerat un început al unor preocupări de metodologie a cercetării, care își deschide, astfel, un nou capitol, de o deosebită actualitate. În cadrul acestui model, introducerea unei faze inițială de cunoaștere reciprocă a preocupărilor naționale în domeniul supus atenției s-a înscris ca un demers firesc menit să evidențieze experiența științifică a fiecărei țări în parte. Au putut fi astfel cunoscute o serie de realizări ale țărilor participante în probleme legate de (1) creșterea calității învățămîntului preșcolar; (2) folosirea rațională a canalelor de comunicare umană în procesul de învățămînt (R. P. Bulgaria); (3) formarea educatorilor; (4) folosirea mijloacelor audio-vizuale (R. P. Ungară); (4) implementarea în practica școlară a noilor tehnici (R. S. F. Iugoslavia); (5) stimularea creativității cadrelor didactice (R. S. România) ș.a.

c) Cele cinci teme care au fost propuse pentru cooperare în domeniul tehnologiei educației se referă la: formarea și prefecționarea personalului didactic în domeniul tehnologiei educației; schimburi de informații asupra echipamentelor și mijloacelor de învățămînt; modalități de optimizare a accesului la mijloacele moderne de învățămînt în sistemul școlar; metode și tehnici preșcolare; modalități de stimulare a creativității personalului didactic în domeniul mijloacelor de învățămînt.

Credem că este interesant de remarcat că programele de colaborare propuse în cadrul acestei reuniuni vizează, pentru început, studierea modalităților concrete de implementare în practica școlară a datelor cercetărilor întreprinse pînă în prezent în domeniul tehnologiei educației. Se evidențiază, în acest fel, atît orientarea spre practică a cercetării pedagogice în general și a celei din domeniul tehnologiei educației, în special, cît și necesitatea transformării acțiunilor de cercetare pedagogică în ample mișcări de inovare a procesului instructiv-educativ din fiecare țară, în acord cu noile date oferite de știință și cu nevoile specifice de educație ale fiecărui popor.

PROIECTUL LEGII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN DEZBATEREA PERSONALULUI DIDACTIC

Act normativ de covîrșitoare importanță pentru destinul școlii românești, proiectul Legii învățămîntului a găsit un larg ecou în rîndurile personalului didactic din întreaga țară. Slujitorii școlii, precum și alți factori de competență își exprimă adeziunea lor la acest act fundamental, făcînd totodată propuneri și sugestii pentru perfecționarea lui.

Publicăm în paginile ce urmează cîteva opinii ale unor cadre didactice.

MAI BINE PRECIZATE OBIECTIVELE CERCETĂRII PENTRU EDUCAȚIE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNT

Dezbaterea publică a proiectului de Lege a învățămîntului reprezintă încă o expresie semnificativă a largului democratism al orînduirii noastre socialiste, a promovării consecvente de către P.C.R. a principiilor conducerii științifice a societății, a stimulării participării directe a maselor populare la elaborarea și transpunerea în practică a politicii partidului și statului nostru. După cum s-a subliniat la Plenara C.C. al P.C.R. din 1 noiembrie a.c., proiectul Legii învățămîntului reprezintă un moment important în perfecționarea școlii noastre, aflată în plin proces de modernizare, de profunde și ample transformări calitative. Legea învățămîntului este menită să asigure progresul neîntrerupt al învățămîntului nostru, cadrul corespunzător înfăptuirii obiectivelor stabilite de Congresul al XI-lea și Conferința Națională a P.C.R.

Introducerea continuă și sistematică a rezultatelor științei în învățămînt, integrarea acestuia cu cercetarea și producția sprijină dezvoltarea calitativă impetuoasă a școlii românești, cultivarea armonioasă și plenară a personalității umane cerute de edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate. Tocmai de aceea și-n învățămînt și pentru învățămînt „este necesar să impulsionăm activitatea de cercetare în toate sectoarele", așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului. Pornind de la această orientare fundamentală, apreciem ca binevenită introducerea în proiect a capitolului VII — **Cercetarea științifică** — cu cele două secțiuni : 1. Cercetarea științifică în învățămîntul superior și 2. Cercetarea științifică în învățămîntul liceal, profesional și de maiștri.

Consider însă necesar ca în proiect să se adauge și **să se precizeze domeniul distinct al cercetării pentru educație și învățămînt,** cu funcții specifice, ca ramură aparte a cercetării sociale și politice. Cercetarea pentru învățămînt și educație este o cercetare de ramură cel puțin tot atît de însemnată din punct de vedere social și științific pe cît este cercetarea medicală, prevăzută ca domeniu distinct de preocupare în Legea nr. 3/1978 privind asigurarea sănătății populației.

După opinia noastră, **Legea învățămîntului ar trebui să prevadă printre funcțiile și obiectivele fundamentale ale cercetării de dezvoltare a învățămîntului :** aprofundarea cunoașterii, modelării și prospectării tendințelor de evoluție și optimizare a fenomenelor educative ; experimentarea și promovarea tehnologiilor moderne de învățămînt, a planurilor pe diferite profile și niveluri de învățămînt, a programelor și manualelor școlare (în general procesul înnoirii continue a conținutului învățămîntului) ; utilizarea intensivă, eficientă și la un nivel calitativ corespunzător a resurselor umane, materiale și didactice, elaborarea unor strategii optime ale muncii instructiv-educative ; proiectarea și experimentarea unor programe de formare și perfecționare a personalului didactic ; studierea aprofundată a proceselor de acțiune, a factorilor socio-educaționali ; dezvoltarea școlii ca instituție și a colectivității școlare ca mediu socio-educativ complex și dinamic ; analiza și prognozarea diferitelor probleme de conținut, organizare, conducere și metodologie cu care este confruntat învățămîntul în diferite etape ale dezvoltării sale ș.a.

Opiniem, de asemenea, să se prevadă în Lege răspunderea nemijlocită a Ministerului Educației și Învățămîntului în ceea ce privește orientarea, conducerea și valorificarea cercetării din acest domeniu, stabilind analog articolelor 175 și 179 din Legea amintită (privind asigurarea sănătății populației) probleme cum ar fi :

— orientări prioritare pentru cercetarea consacrată dezvoltării învățămîntului ;
— unități și condiții în care se pot experimenta și generaliza noi tehnologii de învățămînt.

Evident, aceste probleme ar urma să fie rezolvate sub raportul incidenței lor cu alte probleme de conținut social sau științific, în strînsă conlucrare cu Academia de științe sociale și politice, cu alte instituții de profil și să facă, după opinia noastră, **obiectul preocupărilor și răspunderilor directe ale M.E.I.**

În felul acesta s-ar asigura concomitent atît valorificarea intensivă și eficientă a resurselor pentru o neîntreruptă acțiune de inovare științifică a învățămîntului, cît și menținerea cercetării din acest domeniu la nivelul de vîrf al științelor educației pe plan mondial.

Conf. univ. **Virgiliu Radulian**

PREGĂTIRE TEMEINICĂ ÎNTREGULUI TINERET

Proiectul legii enunță pentru prima dată în istoria școlii românești principiul politehnizării — în care învățămîntul și cercetarea se îmbină armonios, fiind atribute de bază ale progresului și elemente de strictă necesitate în formarea comunistă a personalității umane. În proiect sînt stipulate principiile asigurării unei temeinice pregătiri a tineretului patriei noastre în științele fundamentale : matematica, fizica, biologia, chimia. Însușirea la un înalt nivel a disciplinelor de bază — științele fundamentale — va ușura integrarea practicantului în producție și familiarizarea lui cu instalații și utilaje complexe, dacă școala reușește să facă accesibile și bine însușite aceste discipline. Producția modernă nu mai poate fi concepută a fi realizată cu tineri care nu cunosc legile fizicii, matematicii, informaticii, discipline ce stau la baza proceselor tehnologice moderne.

Dacă, în urmă cu puțini ani, școlile profesionale au constituit sursa din care se realiza forța de muncă calificată pentru marea majoritate a meseriilor, astăzi, cînd fiecare județ al patriei a ajuns la un înalt grad de industrializare, mecanizare și automatizare a proceselor de producție, forța de muncă calificată va trebui să răspundă noilor cerințe impuse de progresul tehnic, de competitivitatea produselor pe piața externă și de afirmarea României pe plan tehnic internațional.

Faptul că proiectul de lege prevede în cap. I, art. 43, ca absolvenții treptei a II-a de liceu să efectueze un stagiu de practicant de 6—18 luni dă posibilitate adaptării absolvenților la condițiile ritmului impus de producție și asigură cunoașterea cu exactitate a viitorului loc de muncă și a utilajelor deservite, pentru realizarea sarcinilor de plan în condițiile muncitorului calificat.

În acest caz, un rol important revine școlilor și întreprinderilor patronatoare de a coordona, îndruma și controla activitatea practicanților, pentru pregătirea lor în vederea examenului de muncitor calificat în specialitatea respectivă. Asigurarea condițiilor de practicant permite policalificarea și deci posibilitatea de a trece de la o activitate la alta, contribuind prin aceasta la dezvoltarea multilaterală a personalității umane, cerință a învățămîntului românesc prevăzută în proiectul de lege.

Dezbătînd proiectul legii învățămîntului cu întregul personal didactic în cadrul Grupului școlar de pe lîngă Întreprinderea de strunguri Arad, ne exprimăm adeziunea noastră față de proiectul de lege care reglementează și așază întregul nostru învățămînt pe noi baze profund revoluționare, reclamate de realitățile și perspectivele României socialiste.

Prof. Alexandru Năbădan,
directorul Liceului industrial nr. 2, Arad

Prof. Tiberiu Lipovan,
secretarul org. de bază P.C.R.

PREGĂTIREA CADRELOR POTRIVIT CERINȚELOR PRODUCȚIEI

Studiind proiectul Legii învățămîntului mi-am dat seama cît de realistă este politica Partidului nostru în acest vast domeniu de activitate, cît de clar se insistă asupra caracterului formativ al activității de pregătire a tineretului.

În cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu de la Cluj-Napoca, cu ocazia deschiderii noului an de învățămînt se arată referitor la pregătirea cadrelor capabile să se adapteze ușor cerințelor dezvoltării forțelor de producție, progresului

economiei naționale, că: „Aceasta presupune să acționăm cu mai mult curaj, cu mai multă fermitate împotriva concepției specializării înguste, pentru formarea multilaterală a tineretului, pentru politehnizarea întregului învățămînt.

Numai în acest fel școala noastră va corespunde cerințelor revoluționare ale construcției comunismului în România".

În noua etapă de pregătire a tineretului se cere o participare tot mai intensă la activitățile practice — de producție, cercetare și proiectare.

Vreau să arăt că Legea învățămîntului, oricît de bună ar fi ea, nu asigură pregătirea tineretului, ci doar cadrul de muncă în școlile de toate gradele.

Pregătirea pentru viață a tineretului se face în școli și de felul cum acestea știu să se organizeze, de felul cum e privită în școală instruirea practică și specializarea, celelalte obiecte de învățămînt, de felul cum inspectoratele orientează școlile prin specialiștii lor, de felul cum ministerele se preocupă de școlile din subordine, depinde în ultimă instanță pregătirea generației de mîine.

Mi-aș îngădui să fac în acest sens cîteva propuneri menite să asigure bunul mers al școlii românești:

În lege să se precizeze atribuțiile ce revin ministerelor ce răspund de școli, pentru a le asigura acestora, prin întreprinderile cele mai apropiate de școală, lucrări corespunzătoare meseriilor, precum și materiale, scule și utilaje, prin planul lor de aprovizionare.

De asemenea, consider că în treapta a II-a la liceele industriale să se prevadă prin planurile de învățămînt elaborarea de proiecte din domeniul meseriei, prin care cu adevărat să se traducă în viața cerința — producție, cercetare, proiectare.

La întocmirea noului regulament școlar să aibă loc o consultare largă a cadrelor didactice din țară, pentru a le solicita părerea, avînd în vedere faptul că în condițiile generalizării primei trepte de liceu și în perspectiva generalizării treptei a II-a se impun niște măsuri noi, corespunzătoare etapei actuale pe care o parcurge învățămîntul românesc.

Ing. prof. Ioan Rotar

Liceul industrial de construcții, Dej

VIITORII PROFESORI TREBUIE SĂ FIE BINE PREGĂTIȚI ÎN DOMENIUL PEDAGOGIEI ȘI PSIHOLOGIEI

Am studiat cu viu interes proiectul Legii învățămîntului. Am reținut semnificațiile profunde — politice, sociale și culturale — ale acestui important act normativ. El vine să asigure reglementarea unitară a tuturor problemelor referitoare la structura, organizarea și conținutul învățămîntului de toate gradele, corespunzătoare cerințelor actuale și de perspectivă ale dezvoltării economico-sociale a țării.

Doresc să subliniez că proiectul Legii învățămîntului cuprinde și sintetizează într-o concepție unitară scopul școlii, menirea ei ca izvor de cultură și civilizație, ca factor principal de pregătire a forței de muncă necesară edificării socialismului și comunismului.

Proiectul acestei legi se remarcă și prin faptul că menționează principii noi, care pentru prima oară își găsesc o consfințire legală: principiul politehnizării, al integrării organice a învățămîntului cu producția, cercetarea și proiectarea, principiul asigurării unei temeinice pregătiri a tineretului în științele fundamentale, precum și al însușirii concepției revoluționare despre lume ș.a.

În proiectul legii sînt incluse unele măsuri cu privire la pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice. La acest capitol consider că este necesar să se formuleze cu mai multă claritate și precizie unele prevederi legate de pregătirea psihologică și pedagogică a viitorilor profesori și ingineri, aceasta întrucît — prin noua structură a liceelor — în învățămînt sînt încadrați tot mai mulți specialiști care nu au pregătirea pedagogică și psihologică corespunzătoare.

Anton Ștefan

Director adjunct al Liceului industrial „Aurel Vlaicu", județul Prahova

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL TREAPTA I SĂ FUNCȚIONEZE ÎN FIECARE COMUNĂ

În urma dezbaterii proiectului Legii învățămîntului, colectivul de cadre didactice de la Școala generală Costești, județul Vîlcea, face următoarele propuneri:

1. Legiferarea învățămîntului liceal treapta I în fiecare comună.

Această propunere o susținem prin următoarele argumente:

a) an de an se dezvoltă baza materială a învățămîntului gimnazial (predare pe cabinete și laboratoare bine dotate și instruirea în ateliere corespunzătoare), ceea ce face posibilă completarea cunoștințelor generale și asigurarea pregătirii tuturor tinerilor într-o meserie care să le permită să se încadreze în producție sau să continue studiile în treapta a II-a a liceului ;

b) există suficient personal didactic cu pregătire universitară care poate să asigure o instruire și educare la nivelul cerințelor epocii în care trăim ;

c) creînd în fiecare comună treapta I de liceu, se poate realiza un învățămînt de 10 ani obligatoriu, fără pierderi ;

d) elevii și părinții ar fi scutiți de eforturi suplimentare, de cheltuieli inutile, navetă etc ;

e) legătura cu familia se poate face mai eficient pentru dezvoltarea corespunzătoare a viitorului cetățean.

2. După articolul 116 ar fi necesar un articol care să prevadă și drepturile personalului didactic.

3. Să se prevadă în lege durata zilnică a activităților școlare ale elevilor din învățămîntul primar, gimnazial și liceal, cît și durata activităților extrașcolare la care să participe elevii zilnic.

Prof. **Ion Lăcraru,**
directorul școlii generale Costești—Vîlcea

Fișier pedagogic

Formal-informal. Concepte a căror utilizare în domeniul educațional a căpătat consistență odată cu extinderea și aprofundarea cercetărilor de psihosociologie a grupurilor. Distincția între grup formal și informal aparține lui G. Homans (The human group, New York, 1950).

Grupul formal poate fi definit ca un ansamblu de persoane care adoptă o organizare explicită, pe baza unei obligații instituționale, concretizată în existența unui scop și a unor reguli referitoare la organizarea internă, alegerea membrilor și a liderilor etc.

Prin grupuri informale desemnăm acele grupuri constituite spontan, fără o organizare explicită și chiar fără un lider recunoscut în mod deschis de toți membrii. Cele două tipuri de grupuri sînt în multe privințe conexe, așa încît distincția dintre ele este, în bună măsură, relativă ; un grup formal poate deveni, uneori, informal în momentul cînd interacțiunile constituite în interiorul său creează un astfel de climat grupal, încît membrii grupului resimt plăcerea de a fi împreună și de a desfășura activități comune.

Clasa de elevi poate fi considerată ca un grup formal, întrucît are o organizare la baza căreia stau anumite scopuri și norme instituționale (ale instituției școlare) și reunește indivizi cu statut de profesori și elevi, ce intră în interacțiuni directe, obligatorii și permanente. Ca grup formal clasa școlară se constituie ca un cîmp pedagogic cu o anumită asimetrie funcțională (rezultată din rolul dominant al profesorului față de elevi în procesul asimilării științei). Clasa școlară se structurează în raport cu anumite scopuri care au caracter prescriptiv și reglează întreaga funcționare a grupului. Aceste scopuri prescrise (instituționale) se intersectează cu cele individuale (ale membrilor grupului — clasă) și în acest proces are loc acceptarea (sau respingerea) lor, conturîndu-se, pe această bază, un sistem ierarhizat de scopuri ale clasei respective de elevi. Congruența scopurilor de grup cu cele individuale este una din condițiile care dau consistența și coerența grupului respectiv, mărind capacitatea sa educațională (necongruența lor se traduce, de regulă, prin stări conflictuale). În acest proces de interacționare și de congruență a scopurilor prescrise cu cele individuale are loc o trecere lentă a grupului formal în grup informal. Dealtminteri, la nivelul oricărei clase de elevi pot exista grupuri informale (subgrupuri de elevi constituite spontan pe baza unor scopuri și norme mai mult implicite), grupuri care, în anumite limite, nu stînjenesc actul educațional. Cînd scopurile care reglează acțiunile grupurilor informale amintite sînt în opoziție (totală sau parțială) cu cele ale clasei de elevi ca ansamblu unitar, instituțional, atunci ele devin stînjenitoare pentru realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii. De aceea se impune, pe de o parte, o astfel de organizare a clasei de elevi și a influențelor educaționale, încît să prevenim dezvoltarea unor grupuri informale cu o subcultură normativă contradictorie și opusă celei instituționale, iar pe de altă parte, o bună cunoaștere de către profesori (și de către profesorul diriginte în special) a modului în care resimt și receptează elevii (mai ales adolescenții) scopurile, rolurile (și ele formalizate la nivelul instituției școlare) și normele grupale și ce interacțiuni generează acestea în procesul

(Continuare la pag. 58)

LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ*
manual pentru cl. a X-a

Manualul semnat de profesorii Emil Leahu şi Constantin Parfene constituie un eveniment editorial deosebit, atît pentru formula didactică pe care o adoptă, cît şi prin concepţia care-i stă la bază, concepţie impusă de procesul de modernizare a studiului literaturii în şcoală.

Autorii au avut în vedere stadiul actual al dezvoltării ştiinţei literaturii, precum şi descoperirile mai noi din cadrul unor discipline, ca psihologia, pedagogia sau didactica modernă, în intenţia lor de a face din manual un instrument de lucru individual pentru elevi, care să-i dirijeze în tehnica lecturii operei literare şi, pe această bază, să le faciliteze înţelegerea specificului artistic al operei.

Manualul este într-un fel şi un veritabil compendiu de istorie literară, urmărind evoluţia fenomenului literar românesc de la finele veacului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea pînă la zi, potrivit cerinţelor didactice şi educative ale şcolii noastre, printr-o bună alegere de texte comentate, lecţii de sinteză, exerciţii şi subiecte de compoziţie care au rolul să problematizeze studiul, permiţînd dezvoltarea creativităţii şi cultivarea exprimării elevilor.

Evident, structura manualului apare astfel mult îmbunătăţită faţă de manualul de clasa a IX-a, atît de mult controversat în discuţie publică pe marginea utilităţii acestuia. Studiul textului literar este precedat de succinte medalioane literare cuprinzînd date bio-bibliografice de natură să reliefeze personalitatea scriitorului în contextul istoriei literare.

În conformitate cu cerinţele programei şcolare, textele literare sînt riguros selectate, indicînd anumite elemente ce trebuie relevate şi comentate, *conferind manualului o utilă* şi temeinică bază de studiu pentru elevi.

Concentrarea expunerii la strictul necesar, problematizarea comentariului printr-o suită largă de întrebări şi exerciţii menite să iniţieze pe elevi, prin descoperire, în practica explicaţiei textului literar, *sînt probleme* esenţiale care au fost urmărite cu consecvenţă de autorii manualului.

Limbajul folosit nu evită terminologia de specialitate, deşi, pe alocuri, i s-ar putea reproşa un plus de intelectualizare, atenuat însă de bogata explicaţie a cuvintelor din subsolul *paginilor, neglijată* aproape *curent* în manualul de clasa a IX-a.

Cartea cuprinde şi o secţiune specială de compoziţie, care suplineşte deficienţele celorlalte manuale de pînă la clasa a X-a. Apar aici compuneri după opere literare, compuneri libere şi cu destinaţie specială, binevenite pentru orientarea practică a elevilor; ele împlinesc, prin acest manual, o cerinţă mai veche a cadrelor didactice, trecută cu vederea în elaborarea manualelor de liceu.

Nu i s-ar putea reproşa manualului nimic, sau mai nimic, în privinţa organizării capitolelor şi sub aspectul competenţei interpretative.

Subliniem faptul că lucrarea se prezintă cu cerinţe unitare, cu o logică strînsă, bine punctată, iar stilul comunicării cu elevul îi solicită acestuia intelectul şi sensibilitatea.

Se pare, din acest punct de vedere, că autorii şi-au dat o bună întîlnire în manual, prin similitudinea opiniilor şi înţelegerii literare, prin rafinamentul comentariului de text şi competenţa didactică şi metodologică, ceea ce, credem, înseamnă un mare cîştig pentru un manual.

Pînă la alte observaţii care să rezulte dintr-o cercetare poate mai atentă şi din practica utilizării manualului, am recomanda următoarele autorilor:

— o mai consecventă iniţiere a elevilor cu tehnicile de lucru, mai ales în sarcinile cuprinse în subcapitolul **Întrebări şi teme;**

— să se aibă mai multă grijă pentru a evita unele discordanţe de cerinţe şi în formularea unor activităţi care angajează elevul în studiul textului literar, unele din acestea la nivelul claselor gimnaziale, altele accesibile, dar cu enunţuri care nu sînt din cele mai simple, în formulare (de exemplu, a se compara ultimele cerinţe de la lecţiile **Desculţ** de Zaharia Stancu şi **Moromeţii** de Marin Preda).

În parcurgerea celor aproape trei sute de pagini, elevii şi cadrele didactice găsesc în Limba şi literatura *română de clasa a X-a un foarte* util auxiliar în studiul limbii şi literaturii materne.

Prof. dr. VICTOR STOLERU

* EMIL LEAHU şi CONSTANTIN PARFENE; **Limba şi literatura română, *Manual pentru clasa a X-a,*** Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1978, 272 pagini.

Soluţia „depăşirii" o soluţie reală?

Încercînd o sinteză a confruntărilor din pedagogia contemporană, lucrarea lui Hubert Hannoun **Les conflits de l'éducation** consideră ca axă fundamentală a acestor confruntări răspunsul la întrebarea: care este scopul final al educaţiei, ce urmăreşte educaţia în ultimă instanţă? După unii — arată autorul — educaţia are drept scop libera dezvoltare a copilului, care poartă în el, astfel, propria-i devenire. După alţii, educaţia are drept scop final realizarea unui individ cît mai bine posibil adaptat la condiţiile care-l înconjură. Derivată dintr-o problemă filozofică mai amplă, cea a raportului individ-societate, problema împarte, prin cele două răspunsuri net opuse, pedagogii contemporani în două tabere ireconciliabile. Pentru că, în funcţie de răspunsul la această problemă, apar şi răspunsurile la alte probleme acute ale pedagogiei contemporane: relaţia profesor-elev, metodele de educaţie, eficacitatea actului educativ etc. Autorul operează, în acest fel, o anume simplificare a peisajului confruntărilor pedagogice contemporane, nici un punct de vedere neputînd susţine o teză atît de abstractă şi lipsită de nuanţe cum e cea potrivit căreia educaţia constă numai în dezvoltarea plenară a unor trăsături psihofiziologice sau cea potrivit căreia educaţia constă numai în adaptarea individului la exigenţele mediului înconjurător.

Ca realitate umană, situaţia educaţională este de natură conflictuală, în care armonia este numai un moment de relativă stabilitate între două dezechilibre esenţiale. Astfel — arată autorul — *se poate vorbi despre:* conflictele copil-mediu, conflictele interne ale copilului, conflictele interne ale conducătorului, conflictul profesor-elev, conflictele interne ale grupului de elevi, contradicţiile procesului educativ propriu-zis etc. Adică, fiecare moment al evoluţiei copilului şi adolescentului este o stare de echilibru instabil, rapid pus sub semnul întrebării de un alt dezechilibru. Această dizarmonie fundamentală e dublată, la rîndul ei, de o alta: cea a evoluţiei însăşi, care nu se efectuează niciodată în mod linear şi perfect previzibil. Trecerea de la un stadiu la altul, ca element caracterizant al evoluţiei copilului este trecerea de la o unitate a contrariilor la alta.

Ni se oferă imaginea unei realităţi contradictorii, în continuă mişcare, ale cărei elemente trebuie luate în întregime în considerare de către orice cercetare pedagogică. Contradicţia ca fundament al oricărei realităţi educaţionale atrage după sine ceea ce autorul numeşte antinomiile fundamentale ale educaţiei: a educa este în acelaşi timp a influenţa şi a elibera de orice influenţă; a educa este a respecta în acelaşi timp natura individuală şi mediul exterior; a educa înseamnă a respecta educatul în pre-

* HUBERT HANNOUN, **Les conflits de l'éducation,** Les Editions ESF, Collection Science de l'éducation, Paris, 1975.

zentul său şi în viitorul său în acelaşi timp.

Pentru soluţionarea acestor antinomii autorul avansează propria lui soluţie educativă.

Contradicţia ca sursă a mişcării este deci fundamentală, inerentă situaţiei educative. A respecta datele acestei situaţii înseamnă a respecta caracterul său procesual, de creaţie şi transformare permanentă. A educa înseamnă a ajuta ca acest proces să nu stagneze, a ajuta ca această contradicţie să avanseze.

Soluţia „depăşirii" propusă de autor constă în aplicarea a trei principii fundamentale: a) contradicţia obiectivă ca origine a oricărui proces educativ; b) medierea necesară ca mijloc de acţiune educativă; c) intertransformarea termenilor contradicţiei ca prim scop al actului educativ. Aplicînd aceste principii, de exemplu, la relaţia profesor-elev, care constituie, dealtfel, centrul preocupărilor autorului, cei doi termeni aflîndu-se în conflict, procesul educativ constă în a sprijini procesul de interinfluenţare prin organizarea unor activităţi (medierea necesară), în aşa fel încît profesor şi elev, deopotrivă, se vor transforma, pînă la trecerea unităţii într-una nouă, intereducaţia.

În *Conflits de l'éducation* autorul porneşte de la o teză abstractă, cea a caracterului conflictual al situaţiei educaţionale, pe care o aplică apoi, mecanic, la toate elementele acestei situaţii şi la toate conceptele fundamentale ale pedagogiei, diferitele referiri la realitatea concretă servind doar ca simple exemplificări. Însă autorul neglijează una din trăsăturile esenţiale ale conflictelor educaţiei în lumea contemporană: diferenţierile lor fundamentale în funcţie de sistemul social-politic, de nivelul de dezvoltare economică şi culturală al diferitelor ţări. De aici impresia generală de mecanicism, de mînuire în gol a conceptelor abstracte, care se degajă din unele pagini. Aceasta cu atît mai mult cu cît, în ambiţia de a rezolva toate problemele ridicate de educaţie în contemporaneitate, autorul izolează realitatea educaţională de realitatea social-politică, realitatea care explică conflictele educţionale acute din lumea capitalistă contemporană. Soluţiile autorului pentru depăşirea antinomiilor educaţiei, păstrate strict în interiorul pedagogiei, nu sînt suficiente. În realitate, esenţa multora din conflictele educaţionale despre care vorbeşte autorul nu o constituie conflictele oricărei situaţii educaţionale, ci ale unui anumit sistem educaţional, determinat de o realitate *social-politică concretă*.

Cornelia CRISTOIU

Sociologia educaţiei adulţilor*

Cel de-al şaselea volum al **Manualului de educaţie a adulţilor**, coordonat de Franz Pöggeler, este dedicat sociologiei educaţiei adulţilor (seria de şase volume a apărut în R.F.G., în cursul ultimilor ani, bucurîndu-se de colaboratori interni şi din numeroase alte ţări, inclusiv din R.S. România — prin prof. univ. dr. Iosif Antohi), **Impozantul „manual"** tinde să releve, în primul rînd, stadiul actual al problemelor unui sector social-educativ în rapidă şi continuă expansiune. **Educaţia adulţilor nu este azi numai un important subsistem al sistemului general de educaţie naţională, ci în** acelaşi timp un domeniu relevant pentru dezvoltarea social-economică a ţărilor, precum şi un indicator al calităţii muncii profesionale şi al creativităţii în toate domeniile de viaţă.

Aşa cum observă Franz Pöggler în cuvîntul înainte al volumului al VI-lea, atunci cînd sociologul Leopold V. Wiere edita, în 1921, lucrarea colectivă *Sociologia educaţiei poporului* acest domeniu se afla încă în stadiul de pionierat**. Astăzi, sociologia dispune de o solidă bază empirică şi este cert că ceea ce poate spune despre educaţia adulţilor, primeşte o pondere din ce în ce mai mare, în multe ţări.

Sarcina precizării termenilor este o cerinţă primordială, mai ales într-un manual de mari dimensiuni — de aceea şi volumul de faţă se deschide cu o discuţie care pune problema dificultăţilor determinării conceptuale a domeniului educaţiei adulţilor. Dar această indeterminare indică dinamica deconcertantă, aspectele variate, etapele, poziţiile schimbătoare ale educaţiei adulţilor, numită cîndva, dar şi azi încă în unele ţări, educaţia poporului, androgogie, educaţie recurentă sau şi acţiune de socializare — individualizare, luminare, culturalizare, animaţie culturală sau uneori pur şi simplu igienă culturală şi încă în multe alte feluri. Dar dintre toate aceste demersuri, unele respinse parţial sau total, altele purtînd girul unor foruri internaţionale de mare prestigiu, (ne referim la UNESCO), se desprind şi tendinţele majore ale acţiunii propriu-zise şi ale cercetării ştiinţifice. în primul rînd sociologice. Este vorba de tendinţele educaţiei adulţilor, de reliefarea unui echilibru al activităţilor şi solicitării oamenilor, de pedagogizarea educaţiei adulţilor, de instituţionalizarea ei etc.

Tendinţa fundamentală a educaţiei adulţilor este democratizarea şi asigurarea funcţiilor sociolizatoare, integrative, în procesul emancipării oamenilor sub aspect economic, politic şi cultural.

Autorii lucrării detaliază sarcinile sociologiei educaţiei adulţilor şi le dezvoltă. Astfel, Philipp Eggers discută funcţiile educaţiei adulţilor ca parte a sistemului social global, arătînd că unele concepţii nu fac decît să contribuie la apărarea structurilor dominante capitaliste (p. 71). Acelaşi autor observă că sociologia, oricît de abil şi ingenios ar modela funcţiile sociale ale educaţiei adulţilor, în fond nu-şi poate nega poziţia, conceptiile pe care se întemeiază fiecare sociolog (p. 74).

Am reţinut tematica rezervată elucidării raportului dintre dezvoltarea socială şi dezvoltarea persoanei umane ca forţă creatoare, unică şi irepetibilă, în funcţie de rolul şi statutul educaţiei adulţilor. De asemenea, sînt interesante capitolele dedicate raportului dintre educaţia extraşcolară a tineretului şi cea a adulţilor, aspectelor sociale ale devenirii adultului, problemelor sociopedagogice ale omului vîrstei a treia ş. a.

Observaţii pertinente şi valoroase se găsesc în studiul semnat de Joachim H. Kholl (autorul unei interesante **Introduceri în educaţia adulţilor**) privind socializarea şi individualizarea în şcoală şi întreprindere.

Capitolul 7, intitulat **Aspecte ale sociologiei intreprinderii şi ale pedagogiei economice**, din care am remarcat studiul semnat de Franz Slembacher despre **Perfecţionarea cadrelor de conducere din întreprinderi şi din economie**, oferă observaţii şi referiri de un interes practic, care ar merita să fie discutate mai pe larg.

Întrucît sociologia educaţiei s-a dezvoltat puternic în ţările socialiste, mai ales în ultimele decenii, sînt de părere că manualul ar fi putut face unele comparaţii şi cu situaţia din aceste ţări. Completări ulterioare sînt posibile şi cu privire la sociopedagogie, ca disciplină de ramură care are un rol deosebit în perfecţionarea proceselor de instruire şi educare a adulţilor, în modelarea microgrupurilor de învăţare şi creativitate cultural-artistică. Prea puţină atenţie se acordă în acest volum de sociologie a educaţiei, viziunii educaţiei adulţilor prin prisma educaţiei permanente, ca viziune integratoare şi prin care se relevă conexiunile dintre învăţămîntul şcolar al tineretului şi cel al adulţilor. Cu toate aceste completări posibile, volumul al şaselea din **Manualul de educaţie a adulţilor** prezintă un interes real, practic şi teoretic, prin sistematizare, referinţe şi unele idei care dovedesc orientări valoroase, relevante pentru progresul general al ştiinţelor.

Dr. Leon ŢOPA

---

* PHILIPP B. EGGERS, FRANZ I. STEINBACHER (editori), Soziologie der Erwachsenenbildung, Stuttgart, Berlin — Köln — Mainz, Verlag W. Kohlhammer, 1977, 324 p.

** Ne permitem să amintim de unele referiri ale noastre în „Universitatea ţărănească" (1935) la „Soziologie des Volksbildungswesens" de Leopold V. Wiere.

Marile probleme ale educației în lume*

Principalele probleme grave ale educației cu care se confruntă guvernele țărilor, mai ales în țările sub și slab dezvoltate și pentru care nu s-a găsit o rezolvare încă sînt considerate a fi: întîrzierile școlare; inegalitatea șanselor în fața educației; inadaptarea sistemului de învățămînt — „un învățămînt de import" în țările slab dezvoltate, „care nu răspunde nici structurilor sociale, nici nevoilor economice, nici aspirațiilor naționale ale statelor devenite independente ..." (op. cit., p. 20) și care deci nu-și atinge scopul; costurile educației și creșterea lor accelerată, deci greutăți financiare pentru guverne. Ea trebuie să fie foarte suplă, adaptată și adaptabilă la mutațiile tehnologice, dar să nu neglijeze în același timp dezvoltarea plenară a tuturor facultăților fiecărui individ, să-și păstreze deci dimensiunile educaționale. Orientarea profesională și deschiderea școlii spre lumea muncii, integrarea elevului prin școală în munca productivă sînt imperative categorice ale școlii de azi.

La nivelul învățămîntului superior se menține aceeași problemă ca și la nivelul învățămîntului primar, adică pregătirea pentru viața activă, pentru exercitarea unei profesii de înaltă calificare, inclusiv calificarea în cercetarea științifică. Marile probleme sînt și la acest nivel: orientarea tinerilor spre profesiile în care vor găsi loc de muncă la sfîrșitul studiilor; selecția riguroasă pentru universitățile de mare prestigiu și accesul, așa-zis liber, la alte institute de învățămînt superior, persistența unor discriminări mascate în ceea ce privește accesul în universități, astfel că „învățămîntul superior nu va reuși niciodată să primească pe toți cei care merită" (op. cit., p. 62). De aceea, o altă, problemă importantă a educației în lumea de azi o constituie educația adulților și educația permanentă, care trebuie integrate în sistemul educațional al fiecărui stat și instituționalizate într-o formă sau alta. Producția anuală de cărți, de periodice, de enciclopedii, de filme, de reproduceri după opere de artă, de emisiuni de radio și televiziune, concertele, expozițiile, spectacolele de teatru ori cinema bibliotecile, muzeele, universitățile populare, cursurile pentru adulți etc. stau la dispoziția adulților care doresc să se instruiască. Educația adulților este un domeniu nelimitat în perspective.

O problemă de mare importanță este inovația, adică acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățămîntului care are drept scop „ameliorarea sistemului". Inovația este generată și propulsată de cercetarea în domeniul educației, cercetare care a luat o amploare fără precedent în lumea întreagă. Este însă eronat — spune J. Thomas — de a înțelege cercetarea în domeniul educației ca fiind apanajul doar al instituțiilor specializate care au luat naștere în diferite țări dezvoltate, cercetare care este apoi propulsată prin instrucțiuni ministeriale, importată de alte țări și îndeosebi de țările slab dezvoltate. În fiecare școală, cadrele didactice, prin eforturile lor modeste și anonime, au sarcina de a inova, iar inovația, ea însăși, nu este altceva decît „o efervescență continuă și constantă" — nervul sistemului educațional.

Fidel convingerilor sale în ce privește necesitatea solidarității umane internaționale, autorul militează pentru un sistem internațional de informații în domeniul educațional, pentru circulația nestînjenită a informațiilor și pentru asistența tehnică în acest domeniu pe care trebuie să o acorde țările bogate celor sărace.

Este impresionantă credința autorului în posibilitatea unei solidarități umane internaționale în vederea educației, pentru eliminarea ignoranței sau pentru diminuarea ei și prin aceasta pentru crearea unei lumi în care să existe „șansele unei păci durabile".

Lucrare de înaltă ținută științifică, elaborată pe baza unei bogate documentații ca: rapoarte naționale ale guvernelor mai tuturor țărilor pentru U.N.E.S.C.O., statistici, studii ale secretariatelor internaționale, dări de seamă asupra dezbaterilor conferințelor internaționale pentru educație, rezoluții finale, studii ale comisiilor de experți, activitatea autorului în cadrul U.N.E.S.C.O. și în Ministerul francez al Educației Naționale etc., studiul **Marile probleme ale educației în lume** își propune să desprindă problemele fundamentale ale educației cu care este confruntată lumea de azi, precum și tendințele evoluției lor în lumea de mîine. Fără a avea nimic din profețiile sau „șocul" unor lucrări care au făcut deja înconjurul lumii de azi, studiul lui Jean Thomas se menține în cadrul riguros științific și în sobrietatea previziunilor bazate pe cifre și pe date științifice.

Educația în schimbare sau nevoia de schimbare a educației, pentru ca ea să corespundă cît mai bine necesităților popoarelor și originalității lor culturale este trăsătura definitorie a educației în lumea de azi. Mișcarea educației concretizată în reforme ale învățămîntului sau în transformarea sistemului de învățămînt, în mai toate țările lumii, răspunde peste tot unor necesități obiective. În țările lumii a treia ea înseamnă: revalorizarea limbilor și a culturilor naționale; importanța acordată științei și tehnologiei; eforturile mari ale unor state sărace de a lichida analfabetismul și imposibilitatea altora de a asigura școlarizarea majorității populației de vîrstă școlară înainte de mijlocul secolului următor etc. Pentru țările dezvoltate, inclusiv pentru țările socialiste, înseamnă crearea de sisteme de învățămînd suple, crearea de școli secundare polivalente, realizarea unui sistem integrat al învățămîntului, începînd cu grădinița pînă la educația adulților; prelungirea duratei școlarității obligatorii; instituționalizarea educației permanente.

Se remarcă, ca tendință generală în cadrul metodologiei reformelor, planificarea educației.

Doina CALOMFIRESCU

* **J. THOMAS, Marile probleme ale educației în lume**, traducere de Șt. și M. Ghivirigă, E.D.P., București, 1977.

(continuare de la pag. 55)

de constituire și de funcționare a clasei de elevi. Aceasta pentru a dirija corespunzător sarcinilor educației comuniste acest proces. Nu e vorba deci de a stopa (așa cum se încearcă uneori) constituirea unor asemenea subgrupări în cadrul clasei (lucru imposibil, întrucît grupul clasă nu este amorf), ci de a le conferi valori formative superioare.

Cunoașterea acestor aspecte, ale organizării și funcționării clasei de elevi și a interacțiunii dintre formal și informal în cadrul ei, constituie o premisă importantă a optimizării actului educațional.

Dr. **Emil Păun**

CASE DE ECONOMII ȘCOLARE

Preocuparea permanentă pentru găsirea unor forme noi și cît mai atractive pentru dezvoltarea la elevi a spiritului de economie se concretizează printre altele în înființarea din anul de învățămînt 1978/1979 a caselor de economii școlare.

Casele de economii școlare se înființează în baza Ordinului nr. 6012/1978 al Ministerului Educației și Învățămîntului și nr. 6230/1978 al Casei de Economii și Consemnațiuni pe care îl publicăm în întregime mai jos :

REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
Nr. 6012/11 aprilie 1978

CASA DE ECONOMII
ȘI CONSEMNAȚIUNI
Nr. 6230/27 martie 1978

ORDIN

În scopul dezvoltării spiritului de economie în rîndul elevilor din învățămîntul primar, gimnazial, liceal și profesional, al cultivării la aceștia a deprinderii de a economisi încă din anii de școală, pentru ca odată cu intrarea lor în activitatea de producție să fie obișnuiți cu folosirea economicoasă a mijloacelor materiale și bănești, a păstrării și sporirii avuției naționale ;

În baza Decretului nr. 469/1971 privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației și Învățămîntului cu modificările ulterioare și a Decretului nr. 371/1958 privind organizarea și funcționarea Casei de Economii și Consemnațiuni ;

În conformitate cu aprobarea Biroului Executiv al Consiliului de Conducere al Ministerului Educației și Învățămîntului din 22 februarie 1978 și a Biroului Executiv al Consiliului de Administrație al Casei de Economii și Consemnațiuni din 1971 și 1976,

MINISTRUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
ȘI PREȘEDINTELE CASEI DE ECONOMII
ȘI CONSEMNAȚIUNI

Dispun :

1. Organizarea în școli generale, licee și școli profesionale a unor case de economii școlare, care vor funcționa pe baza „Statutului caselor de economii școlare", care face parte din prezentul ordin.

2. Înființarea caselor de economii școlare se face numai pe baza propunerilor conducerilor unităților de învățămînt cu acordul inspectoratelor școlare și al sucursalelor C.E.C. Înscrierile și depunerile elevilor la casele de economii școlare se fac pe baza principiului general al liberului consimțămînt.

3. Direcția științe sociale, activități educative și sportive, Direcția de organizare și control, Direcția învățământului preșcolar, primar, gimnazial, Direcția învățământului liceal și tehnic profesional, Direcția personal și învățământ din M.E.I., împreună cu Direcția operații bancare și Direcția organizare și personal învățământ din Centrala C.E.C., inspectoratele școlare județene și al municipiului București, conducerile școlilor generale, liceelor, școlilor profesionale și sucursalele C.E.C., ca și Sucursala de economii a municipiului București vor aduce la îndeplinire prevederile prezentului ordin.

MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
MINISTRU,
Suzana Gâdea

CASA DE ECONOMII
ȘI CONSEMNAȚIUNI
PREȘEDINTE,
Mircea Popovici

STATUTUL
caselor de economii școlare

1. Casele de economii școlare se organizează și funcționează în școli generale, licee și școli profesionale pe principiul autoconducerii de către elevi, sub îndrumarea și supravegherea cadrelor didactice și a comitetelor cetățenești de părinți.

2. Casele de economii școlare au ca scop :

a) educarea elevilor în spiritul economiei și al gospodăririi cu chibzuință a banilor ;

b) popularizarea în rîndul elevilor a foloaselor economisirii și păstrării la C.E.C. a sumelor economisite ;

c) primirea și restituirea depunerilor elevilor la C.E.C. pentru formarea la aceștia a deprinderii de a efectua operațiile respective.

3. Casele de economii școlare se organizează de către unitățile de învățământ în colaborare cu unitățile Casei de Economii și Consemnațiuni a Republicii Socialiste România și cu organizațiile U.T.C. și de pionieri din școli.

4. Casele de economii școlare își desfășoară activitatea educativă, precum și de primire și restituire a depunerilor potrivit prevederilor prezentului statut și în conformitate cu normele tehnice cuprinse în anexa la prezentul statut.

I. ORGANIZAREA ȘI FUNCȚIONAREA CASELOR DE ECONOMII ȘCOLARE

5. Fiecare casă de economii școlară se organizează și funcționează pe școală, sub conducerea unui comitet, denumit „Comitetul casei de economii școlare".

Comitetul casei de economii școlare este format din : președinte, secretar și cel mult 9 membri dintre care un delegat al comitetului cetățenesc de părinți, desemnat de acesta, un delegat al organizației U.T.C. și un delegat al organizației de pionieri.

6. Activitatea casei de economii școlare se desfășoară sub supravegherea, îndrumarea și sprijinul unui delegat al consiliului de conducere al școlii, desemnat de aceasta din rîndul cadrelor didactice.

7. Președintele și secretarul casei de economii școlare sînt desemnați de consiliul de conducere al școlii, dintre elevii din clasele superioare, fruntași la învățătură și în activitatea organizațiilor de copii și tineret.

8. Fiecare clasă alege un responsabil cu acțiunea de economisire pe clasă. Alegerea se face în ședința condusă de profesorul diriginte (învățător).

9. Comitetul casei de economii școlare se va alege în fiecare an în cadrul unei adunări a elevilor depunători la C.E.C. În comitet vor fi desemnați și reprezentanți ai organizațiilor de pionieri și U.T.C. aleși în adunările generale ale acestora.

La ședința de alegere vor lua parte președintele, secretarul, delegatul comitetului cetățenesc de părinți, delegații organizațiilor U.T.C. și de pionieri și responsabilii cu acțiunea de economisire pe clase. Dintre responsabilii cu acțiunea de economisire pe clase se vor alege ceilalți membri ai comitetului casei de economii școlare.

10. Desemnarea delegatului consiliului de conducere al școlii, a președintelui și secretarului, a delegatului comitetului cetățenesc de părinți, a delegaților organizațiilor U.T.C. și de pionieri, precum și alegerea celorlalți membri ai comitetului casei de economii școlare se face pe durata fiecărui an școlar, la începutul anului.

Pînă la alegerea noului comitet, activitatea casei de economii școlare se desfășoară sub conducerea vechiului comitet.

11. Sarcinile și atribuțiile comitetului casei de economii școlare sînt următoarele:

a) inițiază acțiuni de informare a elevilor asupra foloaselor economisirii, gospodăririi cu chibzuință a banilor, păstrării economiilor băneşti personale la C.E.C., în scopul dezvoltării spiritului de economie al acestora ;

b) organizează acțiuni pentru inițierea elevilor din clasele inferioare în legătură cu rolul și importanța acțiunii de economisire la C.E.C. pentru dezvoltarea economiei naționale, a științei și culturii ;

c) urmărește modul în care se desfășoară informarea elevilor și activitatea responsabililor pe clase cu acțiunea de economisire ;

d) veghează ca primirea depunerilor elevilor să se facă cu respectarea strictă a principiului voluntariatului în efectuarea depunerilor ;

e) analizează trimestrial datele privitoare la dezvoltarea acțiunii de economisire în școală, nivelul depunerilor pe clase și pe școală ;

f) analizează periodic activitatea responsabililor pe clase cu acțiunea de economisire ;

g) examinează și soluționează problemele ce se ivesc în legătură cu activitatea casei de economii școlare și informează pe directorul școlii în legătură cu acestea ;

h) informează, la sfîrșitul anului școlar, adunarea generală a elevilor asupra realizărilor obținute de casa de economii școlară și asupra stadiului de dezvoltare a acțiunii de economisire în școală.

12. Ședințele comitetului casei de economii școlare se țin sub conducerea cadrului didactic desemnat de consiliul de conducere al școlii cu sprijinirea, supravegherea și îndrumarea activității casei de economii școlare.

Convocarea ședințelor se face de către președintele comitetului casei de economii școlare, de acord cu delegatul consiliului de conducere al școlii.

13. Atribuțiile de casier al casei de economii școlare se îndeplinesc de cadrul didactic desemnat de consiliul de conducere al școlii cu sprijinirea, supravegherea și îndrumarea activității casei de economii școlare.

II. OPERAȚIUNILE CASELOR DE ECONOMII ȘCOLARE

14. Casele de economii școlare efectuează operațiuni de primire și de restituire a depunerilor pe librete speciale de economii pentru elevi, pe foi cu timbre de economii, pe cecuri de economii școlare, precum și pe librete de economii emise elevilor de unitățile Casei de Economii și Consemnațiuni.

Depunerile și restituirile pe librete speciale de economii pentru elevi se efectuează numai de casele de economii școlare.

15. Depunerile efectuate de elevi în cadrul caselor de economii școlare pe librete speciale de economii pentru elevi se păstrează de fiecare casă de economii școlară la C.E.C. pe un libret de economii cu dobîndă emis pe numele acesteia. În acest libret, se înregistrează global economiile individuale ale elevilor, precum și economiile comune provenite din activitățile patriotice și obștești prestate de elevi.

16. La depunerile efectuate pe libretele de economii cu dobîndă emise pe numele caselor de economii școlare, Casa de Economii și Consemnațiuni acordă o dobîndă de 3,5% pe an.

Pe baza hotărîrii adunării generale a casei de economii școlare, dobînzile cuvenite pentru depunerile efectuate pe libretul de economii al casei de economii școlare vor fi utilizate pentru diferite acțiuni colective (procurări de material didactic, sportiv, organizarea de excursii și altele), precum și pentru premii individuale.

Aceste dobînzi nu se defalcă și nu se ecordă individual fiecărui elev posesor de libret special de economii pentru elevi.

III. DISPOZIȚII FINALE

17. Casa de economii școlară va avea un sediu în cadrul școlii, iar acolo unde nu există posibilități de atribuire a unui sediu separat, ea va funcționa în sediul organizației U.T.C. sau al organizației pionierilor.

18. Pentru activitatea desfășurată și pentru operațiile efectuate, delegații consiliilor de conducere ale școlilor desemnați cu sprijinirea, supravegherea și îndrumarea caselor de economii școlare pot primi de la Casa de Economii și Consemnațiuni recompense.

De asemenea, Casa de Economii și Consemnațiuni acordă, anual, premii în bani sau obiecte, excursii în țară sau locuri în tabere la mare sau la munte, școlilor, cadrelor didactice care sprijină, supraveghează și îndrumă casele de economii școlare și celor mai activi componenți ai comitetelor caselor de economii școlare și responsabililor pe clase cu acțiunea de economisire, pe baza rezultatelor obținute de casele de economii școlare pe linia popularizării ideii de economisire.

19. În cadrul informărilor ce se fac în consiliile de conducere ale școlilor asupra activității politico-ideologice și cultural-educative în rîndul elevilor se va analiza și activitatea desfășurată de casele de economii școlare, stabilindu-se măsuri pentru dezvoltarea lor, precum și a acțiunii de educare a elevilor în spiritul economiei.

Asigurarea complexă a elevilor și studenților

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii și tineretul studios denumită: „asigurarea complexă a elevilor și studenților".

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract:

— cazurile de accidente ale elevului sau studentului, pentru sume asigurate de pînă la 18 000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor;

— cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție, la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.), luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2 000 de lei;

— cazurile de răspundere civilă legală care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2 000 de lei.

Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor asigurate produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12 000 de lei, prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit, majorată cu 25%.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere).

Costul asigurării este foarte convenabil:

1 leu pe lună pentru toți elevii și studenții.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări vă recomandăm să vă adresați responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități ADAS.

adas

ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT

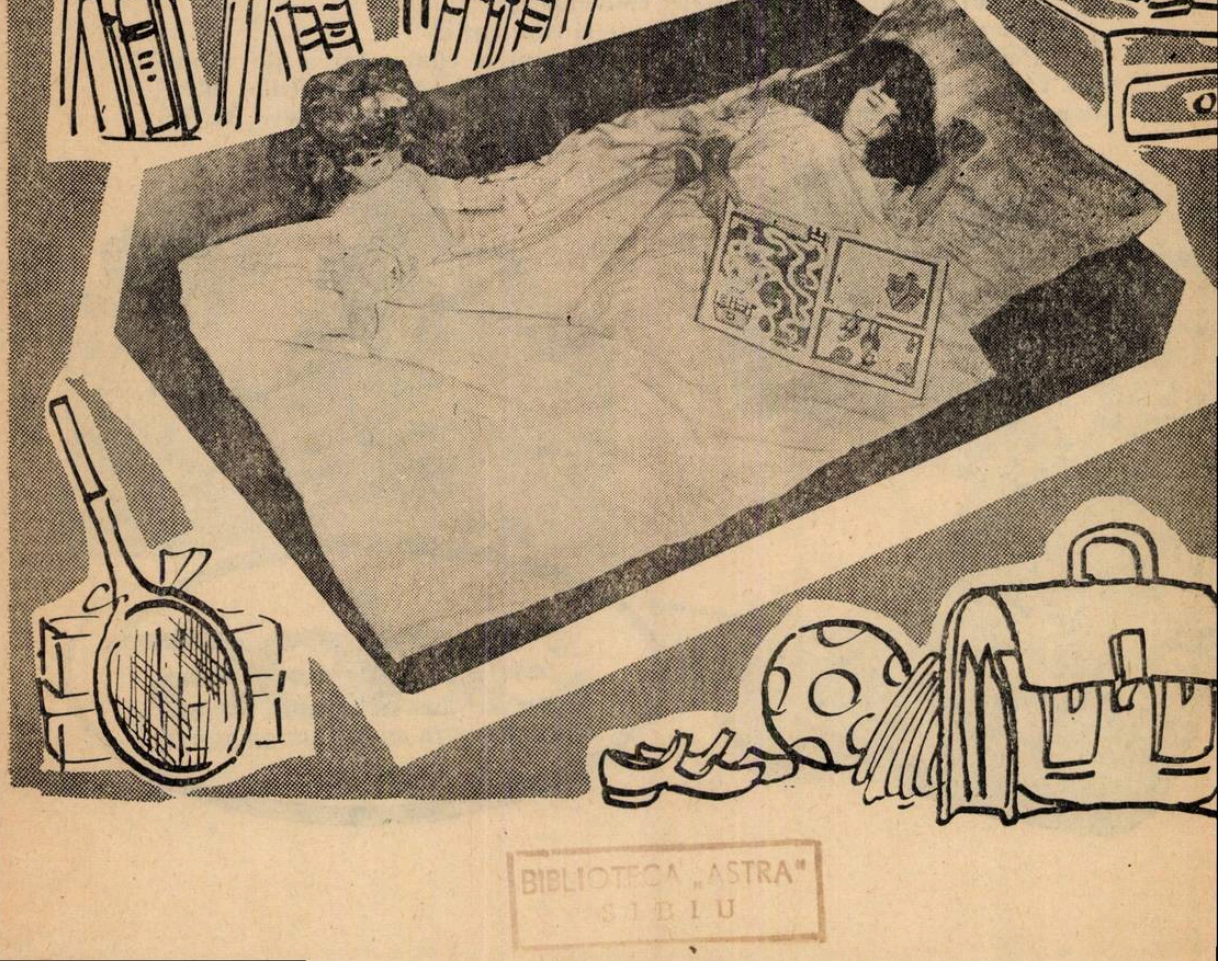
Cum îți vei așterne, așa vei dormi...

Condiții optime pentru un somn plăcut și reconfortant se realizează cu :

- garnituri studio pentru două persoane : **cearșaf de plapumă cu capac sau plic, cearșaf de pat, două fețe de pernă mari și două mici ;**
- garnituri de pat (două persoane) : **cu aceleași piese componente dar de dimensiuni corespunzătoare ;**
- garnituri studio pentru o persoană : **cearșaf de plapumă cu capac sau plic și pentru pilotă, cearșaf de pat, o pernă mare și una mică ;**
- piese separate : **cearșafuri de pat de diferite dimensiuni, fețe de pernă de diferite dimensiuni, cearșafuri plate.**

Garniturile de lenjerie pentru pat cît și piesele separate sînt confecționate din cele mai adecvate țesături : șifon, pînză albită, damast Domino, Zina imprimat.

Cereți garnituri de lenjerie pentru pat la toate raioanele de țesături din bumbac sau la raioanele de țesături decorative pentru interioare ale magazinelor comerțului de stat.



BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание nr. 11/1978

Ştefan Pascu: An Act of Historical Justice: the Completion of the National Unity of the Romanian People • **Dumitru Almaş**: The Union, a Golden Dream of the Whole Romanian People • **Vasile Popeangă**: The Role of the Romanian School of Transylvania in Bringing Up the Generation of the Union • **Gheorghe Neamţu, Ananie Fărcaş**: Aspects of the Fight of the Transylvanian Teachers for the Union of Transylvania with Romania (II) • **S. Nemeş, D. Ozunu, T. Şuteu**: Laboratory Examination and School Activity • **Viorel Prelici**: The Relation between the Personality Structure of the Teacher and the Affective Preference of the Pupils towards him • **Teodor Hardon**: The Pupils Circles Help to Deepen the Differentiation Activity • **Aglaia Ionel**: Responsibility and Professional Competence • **Ioan Jinga**: The Working Out, the Application and the Turning to Account of **Caluschi**: An Instrument for Selecting Creative Children • **Tudor Mirescu, Valeria Mirescu**: Designing Some Sequences of the Future School • **Emilia Constantinescu**: An Efficient Way of Manager Improvement • **Octavian Oprică, Dragomir Magdin**: New Features of the Training of Foreign Languages Teachers • **Mihai Ghivirigă**: The Romanian-French Cooperation in the Psychoeducation Research • **Mihai Diaconu**: The Educational Technology; Contemporany Orientations and Implications • **The Draft of the Education Law Debated by the Educational Personnel** • BOOKS — IDEAS — EDUCATIONAL CARD-INDEX

Ştefan Pascu: Un acte de justice historique: l'achèvement de l'unité nationale du peuple roumain • **Dumitru Almaş**: L'Union, rêve d'or de tout le peuple roumain • **Vasile Popeangă**: Le rôle de l'école roumaine de Transylvanie dans la formation de la génération de l'Union • **Gheorghe Neamţu, Ananie Fărcaş**: Aspects de la lutte des enseignants transylvains pour l'union de la Transylvanie avec la Roumanie (II) • **S. Nemeş, D. Ozunu, T. Şuteu**: L'examen de laboratoire et l'activité scolaire • **Viorel Prelici**: Le rapport entre la structure de la personnalité du professeur et la préférence affective des élèves envers lui • **Teodor Hardon**: Les cercles d'élèves à l'appui de l'approfondissement de la différenciation • **Aglaia Ionel**: La responsabilité et la compétence professionnelle • **Ioan Jinga**: L'élaboration, l'application et la mise en valeur des tests docimologiques • **Aurel Şeulean**: L'histoire sur place • **Ana Stoica, Mariana Caluschi**: Un instrument pour selectionner les enfantes créatifs • **Tudor Mirescu, Valeria Mirescu**: Projet de quelques séquences de l'école future • **Emilia Constantinescu**: Une manière efficace de perfectionnement du personnel de direction • **Octavian Oprică, Dragomir Magdin**: Nouveaux aspects de la formation des professeurs de langues étrangères • **Mihai Ghivirigă**: La coopération roumano — française dans la recherche psychopédagogique • **Mihai Diaconu**: La technologie de l'éducation: orientations et implications contemporaines • **Le projet de loi de l'enseignement débattu par les enseignants** • LIVRES-IDÉES-FICHIER PÉDAGOGIQUE

ШТЕФАН ПАСКУ, Акт исторической справедливости: совершенствование национального единства румынского народа • ДУМИТРУ АЛМАШ, Соединение, золотая мечта всего румынского народа — ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Роль румынской школы в Трансильвании в формировании поколения Соединения • Г. НЯМЦУ, А. ФЭРКАШ, Из борьбы трансильванских учителей за соединение Трансилвании с Румынией /II/ • С. НЕМЕШ, Д. ОЗУНУ, Т. ШУТЕУ, Лабораторный экзамен и школьная деятельность • ВИОРЕЛ ПРЕЛИЧ, Отношение между структурой личности преподавателя и афективной предпочтительностью учеников к нему • Т. ХАРДОН, Ученические кружки в помощи углубления деятельности по дифференциации • А. ИОНЕЛ, Ответственности и профессиональная компетенция • И. ЖИНГА, Выработка, применение и валоризация докимологических тестов • А. ШЕУЛЯН, История на место происшедшия • А. СТОЙКА, М. КАЛУСКИ, Инструмент для селекции креативных детей • Т. МИРЕСКУ, В. МИРЕСКУ, Проэкция некоторых отрывков из школы будущего • Е. КОНСТАНТИНЕСКУ, Эффективная модальность усовершенствования руководящего персонала • О. ОПРИКЭ, Д. МАГДИН, Новые аспекты в процессе подготовки преподавателей по иностранным языкам • М. ГИВИРИГЭ, Румыно-французское кооперирование в психо-педагогическом исследовании • М. ДИАКОНУ, Проэкт Закона образования в дебатах дидактического персонала • КНИГИ-ИДЕИ.

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sector 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE. PREŢUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

In atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţa didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

I 4115 11 IUL 2011

REVISTA DE PEDAGOGIE

12/1978

VIRGILIU RADULIAN, VIRGINIA CREȚU — Accentuarea caracterului stimulativ al procesului de învățămînt în vederea asigurării succesului școlar 2

ȘCOALA ȘI SOCIETATEA

DUMITRU SALADE — Dinamica școlii — indice al dezvoltării societății 8

PERFECȚIONAREA ACTULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

ION DRĂGAN — Deprinderile — verigă de legătură între teorie și practică . . . 10

NICOLAE TOTOIANU — Coordonate ale ridicării rolului formativ al lecțiilor de fizică 13

ALEXANDRU HANCU — Tradiție și inovație în lecția de corectare a lucrărilor trimestriale 17

CONSTANTIN PREDA — Instructajul pentru noua sarcină de muncă 19

CEZAR CĂȘERIU — Valențele interpretării cibernetice a unor procese biologice în actul de predare-învățare 23

OPINII

GHEORGHIȚA IONESCU — Pentru o motivare superioară a învățării limbilor moderne în licee 28

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Unele probleme ale învățămîntului limbilor moderne 30

CONFRUNTĂRI

EMIL PĂUN — Orientări și tendințe în pedagogia contemporană 34

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

TEODOR GAL — „Emil sau despre educație" — operă fundamentală de pedagogie prospectivă 38

LĂCRĂMIOARA CIUNTU — Aspecte privind educația fetelor în secolele XIV-XVIII. 41

PETRE PUȘCAȘU — Profesorul Petre Dulfu — cîntăreț al Unirii 46

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DIN ALTE ȚĂRI

NICOLAE SĂCĂLIȘ — Republica Populară Chineză spre anul 2 000 48

NICOLAE VINȚANU — Concepții contemporane și perspectivele pregătirii cadrelor didactice 50

DUMITRU COPILU — Cercetări actuale de pedagogie comparată 52

CĂRȚI — IDEI

VICTOR ȚÎRCOVNICU — „Contribuții la istoria învățămîntului din Banat pînă la 1800" de P. Radu și D. Onciulescu 55

PETRE D. SIMA, VIRGIL OLARIU — „888 întrebări și probleme din mecanică" de I. Constantinescu și V. Iușan 55

CEZARA POPOVICI — O lucrare utilă 55

ANNA RADU — „Despre educație și învățămînt" de V. A. Lunacearski 56

LAZĂR VLĂSCEANU — „Învățămîntul francez contemporan" de Emil Păun . . . 56

Breviar 56

*** Sumarul Revistei de pedagogie pe anul 1978 57

28626.

ACCENTUAREA CARACTERULUI STIMULATIV AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN VEDEREA ASIGURĂRII SUCCESULUI ȘCOLAR

(propuneri pentru o cercetare-acțiune)

VIRGILIU RADULIAN, VIRGINIA CREȚU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1.

Note definitorii ale conceptului de succes școlar ; caracterul generativ al conceptului

Studierea problemelor pedagogice sintetice permite în momentul actual evidențierea, pe o bază nouă (dată de aprofundarea unor aspecte de către cercetările anterioare desfășurate în pedagogia românească) a corelațiilor multiple ce se stabilesc între diferite elemente ale procesului instructiv-educativ, ierarhizarea celor esențiale în raport cu necesitățile actuale și de perspectivă ale societății noastre. Astfel, analiza conceptului de succes școlar corelată cu observația pedagogică și rezultatele unei anchete întreprinse în rîndul cadrelor didactice, părinților și elevilor din școala generală, precum și cu alte date acumulate de cercetările psihopedagogice ne-a permis evidențierea necesității accentuării caracterului stimulativ al procesului de învățămînt, prin asigurarea mobilizării prin succes și scoaterea de sub influența inhibitoare a eșecului a unui număr cît mai mare de elevi.

Analizele întreprinse surprind bogăția notelor esențiale ale conceptului de succes școlar, precum și necesitatea orientării activității didactice în raport cu accepția pe care trebuie să o capete succesul școlar în școala noastră [1]. În momentul actual nimeni nu neagă că informațiile deținute de un elev nu se pot constitui în indicator al succesului școlar ; conceptul de succes surprinde **o anumită relație** ce se stabilește **între informație și formație,** un anumit raport între conținutul informațional și structurile operatorii ale gîndirii, măsura în care achizițiile intelectuale contribuie la dezvoltarea capacităților generale de cunoaștere și de stăpînire practică și creatoare a lumii ; această recunoaștere se cere însoțită în continuare de investigația celor mai adecvate căi, metode și mijloace de asigurare, în acest sens, a succesului școlar. De asemenea recunoașterea faptului că succesul școlar trebuie să surprindă **corelația între teoretic și practic** presupune stabilirea condițiilor optime în care teoreticul și practicul reprezintă laturi ale aceluiași proces unitar, calitativ superior sumei realizate prin adiționarea mecanică a celor două componente, a condițiilor în care succesul școlar va duce cu siguranță la integrarea socio-profesională. Succesul școlar reprezintă mult mai mult decît succesul la învățătură ; un succes autentic este asigurat atunci cînd formația intelectuală și **pregătirea** pentru activitatea utilă societății **se împletește organic cu asimilarea valorilor morale ale societății noastre,** cu formația patriotică și umanistă a elevilor.

1. V. RADULIAN, (Coordonator) **Lichidarea și combaterea repetenției**, „Caiete de pedagogie modernă", 7, București, 1978.

Sînt însă alte note ale conceptului de succes școlar care, fără a fi contestate, sînt în practică adesea ignorate sau eludate, cum ar fi :

a) Faptul că **succesul fiecărui elev** în parte și al clasei în ansamblul său **este și succesul cadrelor didactice ;** aceasta indică atît aprecierea activității fiecărui profesor în funcție de rezultatele elevilor, cît și constituirea tuturor cadrelor didactice care predau la o clasă într-un colectiv autentic, care conștientizează în comun problemele pe care le ridică personalitatea fiecărui elev și acționează concret pentru depășirea lor, care stabilesc de comun acord, în conținutul lecțiilor, veritabile legături interdisciplinare și urmăresc dezvoltarea capacităților generale de cunoaștere și de acțiune practică a tuturor elevilor.

b) Faptul că față de eficiență sau performanță conceptul de succes implică o notă subiectivă — **recunoașterea performanței sau a calităților** elevului de către profesor, colectivul de cadre didactice și grupul din care face parte elevul, și corelat, existența unui sistem de stimulente morale și de premiere, a unei ambianțe care permite fiecărui elev să aibă satisfacția bucuriilor trăite și împărtășite de colectiv.

c) Faptul că același concept surprinde nu numai raportul existent între **obiectivele ce sînt urmărite** în procesul de învățămînt și obiectivele realizate, ci și **raportul dintre performanța realizată și potențialul elevului** care a dobîndit-o în anumite condiții concrete, pornind de la anumite comportamente cognitive de intrare. Același rezultat are semnificații diferite dacă este cazul unui elev care a depus eforturi deosebite pentru a-l obține, al unui elev care se angajează pe calea progresului, sau dacă este vorba de un elev ce se pregătește din ce în ce mai superficial.

d) Succesul școlar al elevului exprimă, totodată, și **succesul grupului școlar** în care este integrat.

Pornind de la aceste ultime note ale conceptului de succes, am examinat sistemul stimulentelor morale existente în școală și îndeosebi sistemul de premiere ; conceptul de succes școlar s-a dovedit a fi generativ pe baza lui sesizînd direcții de optimizare în acest domeniu.

2.

Elemente stimulative în societate și școală

Principiile și elementele care există în viața socială și vor fi și în viitorul pentru care pregătim elevii, trebuie să-și găsească o reflectare adecvată în sistemul, principiile și elementele școlii. Sistemul de premiere școlară poate fi considerat un corelat al stimulentelor morale și materiale existente pe plan social care vor exista o perioadă îndelungată, chiar în comunism. Tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta : „Există desigur diversitate nu numai în ce privește căile de făurire a societății socialiste, ci și în însușirile fizice și morale ale oamenilor, capacitatea lor de înțelegere, felul de a crea și munci, și această diversitate va exista întotdeauna. Aceasta este un lucru normal, o legitate naturală, care nu poate fi înlăturată nici în comunism. Desigur, comunismul poate și va trebui să ajute oamenii să devină cît mai conștienți și cît mai apți de muncă, dar egalitatea fizică și intelectuală nu se va putea realiza și ar fi un nonsens să pretindem acest lucru. De aceea nu trebuie să facem nimănui proces de intenție dacă nu reușește să țină pasul cu ritmul de dezvoltare. Trebuie să-i ajutăm cu răbdare pe oameni să se încadreze în muncă, să facă atîta cît pot dar desigur, în conformitate cu principiile socialismului, *să primească după munca lor.* Pentru că este evident că în socialism — și probabil că și în comunism vom ține într-o anumită măsură seama de aceasta — dacă nu putem pretinde de la fiecare decît atît cît se poate, nu-i putem da decît atît pentru cît a muncit. Nimeni nu va putea pretinde să stea deoparte și să primească atîta cît primește acela ce-și suflecă mînecile ca să mă exprim în limbaj popular — și muncește neobosit zi și noapte pentru triumful socialismului și comunismului" [2].

În societatea noastră, pe baza principiilor eticii și echității socialiste, alături de stimulentele materiale ale participării oamenilor la activitatea productivă și socială crește ponderea stimulentelor morale (prestigiu și statut social și profesional) și a stimulentelor intrinseci participării (activitatea ce oferă posibilitatea materializării potențelor creatoare ale personalității și a cărei perspectivă și valoare socială e conștientizată de agent).

2.1. Valoarea stimulentelor morale ale activității, a rolului recunoașterii prin evidențiere, premiere a aportului omului în activitatea pe care o desfășoară este fundamentată de însăși nevoile psihosociale ale individului uman.

Individul uman are nu numai nevoi de ordin biologic, ci foarte multe nevoi de natură psiho-socială : nevoi de contacte sociale, nevoi de afirmare, de statut social, de respect față de sine, de relativă autonomie, de autoactualizare. Aceste nevoi după cum relevă cercetă-

2. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Plenara comună a consiliilor oamenilor muncii de naționalitate maghiară și germană, „Scînteia", joi 16 martie 1978, pag. 3.

rile sociologice influențează foarte mult motivația participării și a performanței. Dezvoltarea societății noastre socialiste, ridicarea nivelului de viață materială și spirituală a creat noi necesități, a imprimat o altă factură nevoilor de afirmare și de statut social.

2.2. Angajarea voluntară într-un act de perfecționare continuă a elevilor și a activităților pe care le desfășoară se impune ca un obiectiv al școlii. În literatura psihopedagogică se apreciază că acei copii care sînt educați în spiritul ideii de randament vor fi în viitor orientați spre conștientizarea nivelului randamentului și spre angajarea voluntară în creșterea acestuia.

Potențialul activizator al sistemului premial își găsește fundamentul în viața afectivă a personalității umane care stimulează, alimentează și orientează teoria și practica, a cărei condiție necesară, dar insuficientă este.

2.3. Evaluarea și aprecierea școlară prin premiere trebuie să reflecteze un criteriu obiectiv și să constituie în același timp un stimul subiectiv în acord cu criteriile și stimulentele existente în viața socială. În societatea noastră socialistă recunoașterea performanței individuale nu mai poate fi considerată drept un mijloc de ierarhizare în sine, ci un mijloc stimulativ și de valorizare a demnității, calităților și acțiunilor fiecărei personalități prin raportare la grup și la măsura punerii în serviciul societății.

În perspectiva dezvoltării societății noastre care subordonează toate domeniile activității umane, Omului, considerat drept scop suprem, premierea școlară trebuie să evidențieze valorile personalității unui număr cît mai mare de elevi, să cultive în același timp conștiința egalității depline între toți copiii și toți oamenii, și **ceea ce este valoros la fiecare în parte,** deprinderile de muncă și apreciere colectivă, **să ducă la conștientizarea activă și concretă a ideii umaniste potrivit căreia propria autoperfecționare devine valoare în măsura în care se constituie într-un mijloc al dezvoltării celorlalți** și al contextului social în care se află. Premierea școlară capătă astfel o structură complexă, cu un corespondent într-un element real, în continuă evoluție, al vieții noastre sociale.

2.4. În lumina acestei corelații între stimulentele morale existente pe plan social și pe plan școlar, urmărind accepția pe care o are succesul școlar pentru elevi și cadre didactice am desprins și o serie de date preliminare privind necesitatea perfecționării sistemului de premiere :

— Se relevă că elevii apreciați drept buni și foarte buni de colectivul de elevi sînt mult mai numeroși decît cei stabiliți formal.

— Caracterul multilateral al notelor conceptului de succes contrastează cu evidențierea succesului elevilor numai pe plan intelectual (nota la disciplină nu apreciază decît în mică măsură profilul moral).

— Elevii (mai ales cei ai claselor mari) relevă că un elev nu poate fi la fel de bine pregătit la toate obiectele de învățămînt (în condițiile actuale ale dezvoltării cunoașterii umane și a științelor, nici nu este practic posibil sau dezirabil un asemenea obiectiv).

— Antrenarea în concursul pentru actualele premii face ca la acei elevi care nu reușesc în clasamentul final, deși cu performanțe foarte bune și chiar deosebite la unele obiecte, să se instaleze o anumită resemnare, în locul imboldului de a munci.

Numeroase cadre didactice au sesizat faptul că sistemul tradițional de premiere este constatativ și nu stimulativ ; el nu satisface nevoile de autoafirmare a eului, de autorealizare decît a cîtorva elevi ; nu valorizează interesele și aptitudinile individuale manifeste ale elevilor care nu pot atinge media ; nu atrage în competiție decît cîțiva elevi ; nu reflectă varietatea însușirilor și unicitatea manifestărilor personalității umane ; media maschează insuficiențele personalității și nu valorizează calități dominante ; aprecierea este panintelectualistă.

Cercetări efectuate și în anii precedenți au relevat și alte date privind evaluarea muncii elevilor. Se relevă astfel că mulți învățători pot caracteriza cu lux de amănunte personalitatea elevilor premianți, dar nu pot spune aproape nimic cu privire la individualitatea elevilor ce întîmpină dificultăți, sau cu rezultate medii.

3.

Propuneri pentru o cercetare-acțiune privind perfecționarea sistemului de premiere

Analizele efectuate ne-au determinat să avansăm presupunerea potrivit căreia în condițiile în care sistemul de premiere ar cuprinde :

— evidențierea și premierea elevilor pe discipline sau grupe de discipline (cel mai bun la matematică, sau la disciplinele fizico-matematice, la activitatea tehnico-productivă etc.), în limitele unor note bune la celelalte obiecte (8—10 sau 7—10) ;

— evidențierea prin diferite stimulente a elevilor care obțin un progres continuu (indiferent de nivelul de performanță atins la un moment dat) ;

— evidențierea de către elevii înșiși a elevilor care s-au remarcat drept „cel mai bun coleg", „cu cea mai frumoasă comportare", „răspunde totdeauna la solicitările școlii și organizației".

— evidențierea pe etape (trimestriale) și nu doar finală ar mări și stimula șansele de succes ale tuturor elevilor, cu efecte evidente privind: stimularea elevilor care se evidențiază la o disciplină pentru a-și ridica nivelul la toate disciplinele; valorizarea activității tehnico-productive și angajarea deplină a elevilor în această activitate; valorizarea comportamentului moral al elevilor; schimbarea opticii elevilor „premianți", și a părinților lor; stimularea intereselor și aptitudinilor; aprecierea valorii fiecărui domeniu pentru pregătirea multilaterală a elevilor, atît de către elevi cît și de către cadrele didactice; stimularea prin succes a elevilor slabi care se angajează pe calea progresului.

4.

Aspecte ale problemei în literatura psihopedagogică

Ipoteza avansată cît și privirea critică asupra sistemului actual de premiere se justifică și în lumina datelor psihopedagogice referitoare la:

a) Recunoașterea fiecărei calități a personalității umane ca premisă a angajării elevului în propria autoperfecționare și a valorizării aptitudinilor individuale.

b) Valoarea stimulativă a succesului și inhibatoare a insuccesului.

c) Critica mediei aritmetice ca instrument de apreciere și stimulare a dezvoltării personalității.

4.1. O privire sintetică privind raportarea problematicii succesului la idealul educației comuniste relevă necesitatea recunoașterii fiecărei calități a personalității tuturor elevilor în practica școlară curentă și continuă.

4.1.1. Uriașul ascendent al viitorului comunist asupra oricărei formațiuni social-economice îl reprezintă crearea condițiilor de demnitate pentru fiecare individ. Învățămîntul trebuie să contribuie prospectiv la realizarea acestor condiții, elevii fiind îndrumați încă din școală spre respectarea altuia, spre respectarea și promovarea omului în fiecare om, spre cunoașterea valorii fiecărei personalități umane. Angajarea conștientă a fiecărui elev în propria sa autoperfecționare se realizează în condițiile în care o calitate sau calitățile personalității sale sînt recunoscute și cînd el însuși recunoaște calitățile colegilor săi.

4.1.2. Necesitatea depistării, aprecierii reale și promovării fiecărei calități a personalității umane se impune și în lumina exigențelor sociale manifestate în condițiile revoluției tehnico-științifice contemporane.

Problema definirii idealului educativ se pune în numeroase lucrări din perspectiva interrelațiilor dintre exigențele sociale și posibilitățile de devenire a fiecărei individualități pentru a ști nu numai „ce pregătire pentru viață va trebui să se dea capetelor sau mîinilor oamenilor, ci mai ales ce se poate face din fiecare om, ce puteri creatoare și civilizatorii independente va dezvolta în cursul vieții sale [3], deci pentru a cunoaște domeniul în care o personalitate se poate afirma pe deplin obținînd o performanță maximă.

4.1.3. Aprecierea și evidențierea fiecărei calități a personalității umane este necesară și pentru a împiedica ca elevii să-și formeze o autoimagine negativă. Se știe că elevii care-și formează o astfel de imagine (deși obțineau înainte rezultate foarte bune) progresează realmente lent.

4.2. Datele privind caracterul stimulativ al succesului și caracterul inhibitor al insuccesului în dezvoltarea și afirmarea personalității umane justifică multilateral obiectivele și ipoteza stabilită. Unii autori apreciază că „Hotărîtoare pentru formarea personalității și posibilitățile unei atitudini viitoare independente este felul în care lumea înconjurătoare apreciază succesul și felul cum reacționează la insuccese" [4].

Viața școlară și observația pedagogică oferă numeroase exemple care arată diferențieri în atitudinea, comportamentul și linia de dezvoltare a elevilor „motivați prin succes" și a elevilor „motivați prin eșec". Subliniem faptul că în „categoria elevilor motivați prin eșec" se înscriu și elevii care obțin rezultate la indici cantitativi și calitativi superiori, dar a căror activitate nu este recunoscută ca atare și nu este evidențiată (elevii ce eșuează în succes sau după succes).

4.2.1. Confirmarea succesului numai pentru anumiți elevi (cei premianți) și excluderea celorlalți de la recunoașterea deosebită a succeselor pe care le obțin într-o direcție sau alta (chiar dacă media aritmetică nu le permite ierarhizarea în fruntea clasamentului) are efecte negative asupra ambelor categorii de elevi.

---

3. **RADOVAN RICHTA** (coord.), **Civilizația la răscruce, Implicațiile sociale și umane ale revoluției științifice și tehnice** (trad.), Ed. politică, Buc, 1970, pag. 174.

4. **ERICH GEISSLER, Mijloace de educație** (trad.), E.D.P., București, 1977.

Vezi și **L. R. BABANSKI**, Optimizațiia ucebno vospitatelnogo protessa oblasti, „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1970.

Este descrisă astfel categoria de elevi „răsfățați prin succes" la care se dezvoltă o tendință îndoielnică spre superficialitate și se surprinde faptul că elevii care au sentimentul insuccesului sau care suferă insuccese, chiar dacă au un nivel ridicat de performanță nu vor mai reuși să realizeze nici nivelul care le este perfect accesibil.

J. Bruner vorbește de pericolul „meritocrației", al tendinței de a împinge înainte, repede, pe elevul capabil, fără o planificare atentă și o luare în considerare a calităților tuturor elevilor [5].

4.2.2. Nerecunoașterea performanțelor sau progreselor pe care un elev le obține într-o direcție sau alta îl poate determina să se simtă **frustrat**, privat de ceva care i se cuvine sau de ceva pe care-l așteaptă.

4.2.3. Sînt evidențiate o serie de alte consecințe negative ale eșecului care pune elevul într-o situație particulară ce solicită o adaptare nouă. De cele mai multe ori eșecul este resimțit ca o sancțiune, care întărește sentimentul de greșeală și adesea îl creează. Eșecul școlar al unui copil normal dotat este aproape întotdeauna însoțit de dificultăți în relațiile interumane, orice elev normal este în general umilit de insucces.

Efectele negative ale eșecului sînt sintetizate în conceptul „conduită de eșec" care se referă la dereglarea psihică care constă în aceea că subiectul, simțindu-se predestinat eșecului, eșuează efectiv în activitățile în care ar putea reuși sau are sentimentul de a fi eșuat cînd efectiv a reușit. Se remarcă că „adulții și copiii caracterizați prin conduita de eșec au dificultăți în ceea ce întreprind, înainte chiar de a începe" [6].

3.2.4. Nivelul de aspirații crește după un succes și descrește după eșec.

4.2.5. În opoziție cu efectele eșecului, literatura pedagogică remarcă o serie de efecte stimulative ale succesului ; se apreciază că succesul naște succes prin mobilizarea resurselor personalității umane.

Emulația (dispoziția morală orientată spre efort pentru a egala sau depăși pe alții, pentru a obține succes școlar și performanțe) dacă este însoțită de respectul celorlalți, de sentimente generoase și orientată de un scop major și de dorința de a profita de marile exemple devine un important mijloc de progres, o sursă a unor eforturi susținute ; de aceea este necesar să fie promovată prin educație.

Sistemul de premiere alături de sistemul de notare (și mai mult decît acesta), în condițiile în care atrage în competiție un număr cît mai mare de elevi poate contribui la cultivarea emulației în aspectele sale pozitive, stenice și mobilizatoare, la conștientizarea progresului în raport cu sine însuși, cu ceilalți colegi și cu scopuri din ce în ce mai înalte.

4.2.6. Se constată că deosebirile dintre elevii motivați prin succes și cei motivați prin insucces se manifestă pe multiple planuri : pe plan intelectual, moral și pe planul orientării spre viitor, al autoaprecierii, al atitudinilor și comportamentelor etc.

Erich Geissler în cartea sa „Mijloace de educație" prezintă deosebirile (privite din diferite puncte de vedere) între elevii motivați prin succes și cei motivați prin insucces (reluînd o comparație bazată pe investigație experimentală a lui Heckhausen).

4.2.7. Toate aceste rezultate opuse ale eșecului și ale succesului au condus la formularea unor concluzii pedagogice, cu caracter de cerințe pentru practica școlară, care au primit formulări de tipul :

— „În principiu trebuie subliniată cu îndrăzneală cea mai modestă reușită, trebuie descoperite orice ocazii de succes și de încredere pentru fiecare copil" [7].

— „Cu copiii dificili care au proaste rezultate școlare și care se instalează în eșecul lor ca într-un refugiu să li se creeze sistematic ocazii de succes și de aprobare" [8].

— „Îndrumările și aprecierile sînt necesare nu numai pentru elevul care face progrese rapid, ci mai ales pentru elevul mai lent, mai puțin precoce, mai puțin constant în activitatea sa școlară" [9].

În alte cuvinte, aceleași idei și-au găsit o formulare pregnantă în opera lui William Glasser [10], care afirmă : „succesul naște succes ; ...într-un mod sau altul un elev nu va reuși, atîta timp cît nu va avea într-un fel sau altul un succes într-un sector important al vieții sale".

Promovarea acestor cerințe în practica școlară solicită o bună cunoaștere a calităților și aptitudinilor reale ale tuturor elevilor, a situației exacte în care se găsesc în ceea ce privește performanțele obiective și sentimentul succesului sau insuccesului pe care-l au. Această cunoaștere trebuie să aibă în vedere și dialectica succesului și insuccesului.

4.3. Întrucît sistemul de premiere propus diminuează ponderea mediei aritmetice ca mijloc de apreciere a elevilor, obiectivele și ipoteza se justifică și în lumina criticilor formulate în litera-

5. **J. BRUNER, Procesul educației intelectuale**, București, Ed. științifică, 1970, pag. 96.

6. **PAUL FOULQUIÉ, Dictionnaire de la langue pédagogique**, Paris, PUF, 1971, pag. 142.

7. **ANDRÉ LE GALL, Caractérologie**, Paris, pag. 159.

8. **MAURICE DEBESSE, Traité de Psychologie appliquée**, Paris, Dunod, pag. 820.

9. **J. BRUNER, Op. cit.** pag. 96.

10. **WILLIAM GLASSER, Les écoles dans déchets**, Paris, Ed. Fleurus 1973, pag. 18,19.

tura pedagogică cu privire la limitele aprecierii școlare prin media aritmetică.

Elevul care este apreciat în școală și care așteaptă să fie apreciat nu este un om în general, un om anonim și inexistent, ci o ființă concretă cu calități ce diferă în diferite grade de a celorlalți ce așteaptă să fie valorizate.

Media aritmetică distinge pe cei buni de cei slabi, dar nu spune nimic sau aproape nimic despre calitățile fiecărui copil și mai ales despre calitățile și aptitudinile evidente ale copiilor care se situează între cei cu medii mari și cei cu medii mici.

5.

Concluzii

Considerăm premierea drept recunoașterea materializată a unor valori sau competențe care există și se cer stimulate la toți elevii. Sistemul de premiere, în conformitate cu principiile societății noastre, trebuie să promoveze la toți elevii optimismul și dorința de a excela în folosul societății și al lor propriu.

Conceptul de succes depășește conceptele de eficiență și de performanță prin nota care se referă la valorizarea și stimularea personalității, prin adăugarea actului apreciativ și stimulativ la actul evaluativ. Stadiul avansat al cercetărilor de evaluare a randamentului școlar desfășurate în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice (V. Filipescu, V. Ștefănescu, D. Muster, P. Popescu, E. Csengeri, T. Mirescu ș.a.) permite abordarea concretă a aspectelor stimulative ale procesului de învățământ.

Considerăm că sistemul de premiere pe care-l propunem reușește să răspundă deziderateloor de mai sus ; să promoveze în domeniul învățământului principiile de egalitate umană care stau la baza societății noastre. Recunoscînd împreună cu Bogdan Suchodolski că „în domeniul educației, cea mai importantă sarcină este de a transpune marile idealuri universale și sociale în viața concretă a omului“ [11], considerăm că și renovarea pe care o propunem în domeniul sistemului de premiere reprezintă o contribuție modestă la afirmarea plenară a idealului comunist în realitatea școlară curentă.

11. B. SUCHODOLSKI, Pedagogia și marile curente filozofice, (trad.). București, Ed. politică, 1969, pag. 93.

DINAMICA ȘCOLII — INDICE AL DEZVOLTĂRII SOCIETĂȚII

DUMITRU SALADE

Este un adevăr arhicunoscut faptul că societatea influențează dezvoltarea școlii și că-i imprimă acesteia orientarea, conținutul și ritmul de dezvoltare. Adevărul este valabil și invers, în sensul că școala devine un indicator al dezvoltării societății și arată modul și gradul în care societatea îi determină preocupările, obiectivele și structura. Dinamica societății contemporane fiind mult mai accentuată decît în trecut este firesc ca și școala să fie supusă unui ritm mai accentuat de dezvoltare. Pe de o parte, acest fapt este impus de nevoia de adaptare a școlii la cerințele prezentului, pe de altă parte, pentru a anticipa și înlesni dezvoltarea societății.

Școala trebuie să fie cu un pas mai înainte și prin pregătirea pe care o asigură elevilor, ajutîndu-i să prevadă și să producă viitoarele schimbări. Relația dialectică dintre dezvoltarea societății și a școlii a devenit o coordonată obișnuită cu care operează planificatorii (specialiștii) învățămîntului. S-ar putea spune că **școala restituie societății atîta cît primește** în forme și calități corespunzătoare.

Cerințele societății imprimă orientarea școlii, eventual și structura, dar calitatea producției școlii (specialiștii pe care-i dă) depinde de cantitatea și calitatea investiției în învățămînt. Fără îndoială că școala trebuie să-i ofere societății competențele de care are nevoie, să găsească modelele, structurile și tehnologiile care să-i permită înfăptuirea cerințelor stabilite și acceptate. Legea educației și învățămîntului, expresie a cuceririlor școlii din ultimul deceniu, vine în sprijinul acestui deziderat.

Dacă se acceptă teza — și ea este recunoscută fără rezerve — că școala influențează viața societății, ar urma ca educația să influențeze, să schimbe, să acționeze asupra diverselor compartimente ale acesteia. Școala își organizează eforturile în acest sens și se străduiește să-și armonizeze acțiunile cu cele ale societății. Dacă educația ca fenomen social nu acționează asupra mersului societății, înseamnă că ea nu răspunde adecvat imperativelor vieții sociale.

Fluxul continuu de informații, comunicarea permanentă între școală și societate, asigurarea unui schimb de experiență neîntrerupt, menținerea unui ritm ridicat de dezvoltare, precum și triada învățămînt, cercetare, producție urmăresc cu perseverență aceste obiective. În analiza lipsurilor înregistrate pe această linie prioritățile trebuie să fie clar identificate, iar în stabilirea măsurilor este necesar să se plece de la societate către școală, de la general către particular, punîndu-se în valoare toate disponibilitățile existente.

Școala ca parte a vieții însăși (Dewey) include tot mai mult elemente sociale și își deschide tot mai larg porțile spre societate, găsind noi modalități de antrenare a tinerilor în viața activă a societății (cercuri, cluburi, tabere, producție, concursuri, manifestări culturale etc.). Toate formele de activitate școlară, de fapt, trebuie să ducă, să susțină și să aibă caracteristicile unei autentice activități sociale.

Este cunoscut rolul experienței în formarea comportamentelor și, de aceea, preocuparea pentru sporirea și valorificarea acesteia în educația tineretului apare ca perfect motivată. Se obiectează chiar că școala nu face destul în această direcție. Înțeleasă în acest fel relația școlii cu societatea, dialectică și amplă, învățătura nu mai este un sector îngust, limitat, particular, ci o formă specifică

și complexă de activitate, prin care elevii se integrează activ în fluxul puternic al societății. Deschiderile pe care Legea învățămîntului le conține lărgesc aria educației și fac un loc tot mai larg mediului socio-cultural în formarea tineretului.

Cum poate fi considerată dinamica școlii un indicator al dezvoltării societății? Întîi prin transformările pe care le suferă sub presiunea societății (orientare, structură, conținut etc.); apoi, prin modificările pe care le provoacă în mersul societății (calificarea forței de muncă, creșterea nivelului cultural, creația științifică etc.).

Întotdeauna dezvoltarea școlii a fost influențată de mersul societății, dar niciodată această acțiune nu s-a exercitat cu atîta putere și după principii atît de clare, ca acum, datorită interdependențelor devenite tot mai active și mai evidente.

Este neîndoios faptul că societatea se străduiește să-și construiască un sistem de învățămînt, care să corespundă în cel mai înalt grad nevoilor sale. Noua Lege a învățămîntului reprezintă o astfel de orientare a învățămîntului. Nu mai puțin importantă este acțiunea științei și a tehnicii, a revoluției tehnico-științifice, care, prin intermediul societății influențează și școala (organizare, metodologie etc.). Apoi, nu se poate ignora influența mediului social (statutul valorilor, tradiții și mentalități, structură etc.) asupra școlii. Preluînd tot mai mult pregătirea forței de muncă și avînd tot interesul ca să sporească mereu calitatea acestei pregătiri, școala este nevoită să caute și să accepte cerințele și sugestiile societății în ceea ce privește preluarea cuceririlor acesteia.

La rîndul ei, școala exercită direct, nu indirect, o puternică influență asupra dezvoltării societății prin calitatea pregătirii specialiștilor, prin ridicarea continuă a nivelului cultural, prin influențarea producției, a științei și tehnicii. Acesta este și motivul pentru care școala se bucură de o atenție specială din partea conducătorilor de stat și pentru care reformele învățămîntului, inclusiv cea recentă, se succed unele după altele. Mai mult chiar, pregătirea școlară a devenit o cale de acces spre treptele superioare ale vieții sociale. Creșterea rolului școlii se datorește, între altele, și faptului că familia nu mai poate cuprinde întreg volumul de acțiuni care-i revine cu privire la pregătirea tineretului și pentru că societatea pretinde mereu tot mai mult din partea acestuia. Tot din aceleași motive se urmărește legarea școlii cît mai strîns de viață, în felul acesta realizîndu-se mai repede unele din obiectivele lor comune (școlii și societății), precizate în noua Lege a educației și învățămîntului.

Proiectele și căutările active de noi forme de apropiere și de legare a școlii de societate dovedesc tocmai înțelegerea acestui adevăr evident că succesul școlii este determinat, între altele, și de măsura în care școala este implicată și inclusă în viața însăși. Printre astfel de tendințe se înscriu formele comune de activitate ale școlii și societății (organizațiile de tineret, comitetele cetățenești de părinți, asociațiile, instituțiile cultural-educative, universitățile populare și altele), reflectate în noua Lege a învățămîntului. Căutările în această privință vin să lărgească aria de mișcare a școlii și să o apropie tot mai mult de fluxul puternic și contagios al societății. Izolarea școlii nu numai că nu mai este posibilă dar devine tot mai mult o utopie.

Un loc special îl ocupă în aceste preocupări **educația permanentă.** Sînt tot mai numeroase studiile și cercetările în acest domeniu — sînt sute de titluri deja — sugestiile și proiectele de aplicare în practică a unui model de pregătire a omului în perspectiva educației permanente. Teoreticienii și experții în problemele planificării și organizării învățămîntului își leagă mari speranțe de această fructuoasă direcție de dezvoltare a educației. Este vorba de data aceasta, de transformările profunde, esențiale și radicale, care să modifice nu numai timpul, ci și toate formele, momentele și structurile actului educativ.

Fiind vorba de o adevărată revoluție în activitatea educativă este firesc ca decantarea tuturor elementelor noului sistem să se facă greu și unii să manifeste scepticism față de el. Sînt evidente argumentele care atestă această orientare: extinderea sferei acțiunilor pedagogice, utilizarea tehnologiilor comunicației de masă, aplicarea ciberneticii în învățămînt, acceptarea teoriei conducerii și a evaluării etc., care toate pledează — ca să nu zicem că fac apel — pentru educația permanentă. Este deci vorba despre un proiect grandios, care abordează problema educației în mod global, ca un sistem și care va afecta desigur atît organizarea educației școlare, cît și mersul societății în general.

Chiar și pregătirea noilor specialiști pentru un astfel de sistem educativ va cere schimbări, care se vor resimți la multe nivele în organizarea și funcționarea instituțiilor profesionale și socio-culturale, pe care noua Lege a învățămîntului le va reglementa. Toate acestea sînt de natură să-i pună pe gînduri pe pedagogi și să-i stimuleze să fie mai receptivi față de nou și mai îndrăzneți în aplicarea lui. Numai așa școala va răspunde mai adecvat nevoilor societății și va deveni tot mai mult o parte a vieții însăși.

DEPRINDERILE— VERIGĂ DE LEGĂTURĂ ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

1. În această epocă în care praxisul, activitatea concretă, producătoare de valori materiale și spirituale, constituie axa de convergență a preocupărilor (cercetărilor și studiilor) psihologilor, pedagogilor, sociologilor, economiștilor, praxiologilor (și nu numai a lor), problema înțelegerii științifice a procesului de formare a deprinderilor de toate categoriile dobîndește o importanță deosebită : omul de azi și cu atît mai mult cel de mîine, se va afirma și valida ca personalitate mai ales prin ceea ce știe și poate să facă pentru sine și pentru obște.

„A învăța făcînd" devine din ce în ce mai mult unul din principiile de bază ale învățămîntului contemporan de toate gradele. Dar această învățare — acțională, sau enactivă, cum îi spune Bruner (1) — este mai complexă și mai dificilă decît cea livrească. Ea presupune și necesită cunoașterea temeinică a elementelor pe care se bazează și prin care se realizează — deprinderile — și a procesului de formare a lor.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea, cu practica socială și cu producția — condiție esențială a modernizării lui — este de neconceput fără deprinderi căci și cercetarea și producția, ca acțiuni practice, le implică. În această privință ni se pare bogat în semnificații aforismul lui Aristotel : „Ceea ce urmează să facem după ce am învățat, învățăm să facem numai făcînd".

2. Pornind de la asemenea aserțiuni, considerăm că teoria și practica pedagogică vor trebui să acorde mai mult spațiu și mai multă atenție formării deprinderilor. Dascălii de la toate nivelele de învățămînt vor trebui să acorde o pondere mai mare în sistemul muncii lor didactice lecțiilor de formare a priceperilor și deprinderilor, de la cele elementare (a citit-scrisului) și pînă la cele mai complexe (a legării teoriei cu practica, a formării algoritmilor intelectuali etc.). Aceste cerințe, expresie a unui învățămînt modern și eficient, se vor traduce mai ușor în practica școlară, dacă pedagogii cunosc procesul formării deprinderilor și implicațiile lor în activitatea de instruire modernă.

3. De obicei conceptul de deprindere este utilizat unilateral : cînd se fac referiri la o activitate motrică ; deși deprinderile motrice ocupă un loc important în activitatea umană, fiind prezente în toate formele de manifestare a ei, cu toate acestea, tot atît de importante sînt și deprinderile senzoriale, precum și cele intelectuale. De altfel, această clasificare, ca orice clasificare, nu acoperă întreaga varietate a deprinderilor. Și nici nu poate fi trasată o linie de demarcație între diversele deprinderi, ele interpenetrîndu-se în procesul funcționării sistemelor care le implică.

Uneori își face loc prejudecata că deprinderile, ca acte automatizate, se află în disjuncție cu conștiința : ori activitate conștientă, ori deprindere ! Acest mod de a le privi indică o înțelegere deformată, atît a conștiinței (omniprezentă în actele vigile ale omului), cît și a deprinderilor (care nu sînt automatisme înnăscute, ci formate) ; ca atare, formarea lor se produce sub permanentul control al conștiinței, iar cînd ele au ajuns la un înalt grad de perfecționare (automatizare), conștiința nu-și încetează rolul, ci doar îl deplasează : de la amănunt, la ansamblu (acest lucru se exprimă și prin deplasarea atenției de la parte la întreg). Ceva mai mult, acțiunile automatizate se supun mai ușor voinței,

fiind mai bine dirijate de către aceasta și ca atare sînt mai eficiente, eficiență care se exprimă prin economie de efort, operativitate și cursivitatea cu care se desfășoară.

4. Procesul de automatizare, adică de sistematizare a reacțiilor, de organizare structurală a lor, se soldează cu formarea unei matrici funcționale (2), matrice care însă nu este rigidă, ci are o structură operațională mobilă, ceea ce face posibile fenomenele de transfer a deprinderilor. Transferul se bazează pe elementele de identitate (Thorndike) a două categorii de deprinderi (vechi și noi). „Se transferă, de regulă, activitățile însușite care conțin un larg spectru de generalizare" (3). Gradul de generalizare a unei deprinderi depinde, pe de o parte de travaliul intelectual depus pentru formarea ei, iar pe de altă parte de exercițiile făcute pentru a o consolida și, fără îndoială, de aceste elemente de identitate care devin mai „active", dacă sînt conștientizate în procesul formării.

Proces plurifazic, formarea deprinderilor se realizează cu mai mult succes, dacă pedagogii cunosc căile, mijloacele și etapele prin care trece această formare. Terminologia utilizată pentru denumirea fazelor (etapelor) de formare diferă în funcție de disciplinele care le tratează (fiziologie, psihologie, pedagogie, metodică etc.). În esență, fazele (etapele) prin care trece procesul formării unei deprinderi sînt : **a)** prezentarea modelului deprinderii, etapă în care pedagogul îi oferă celui care învață (elevului), imaginea viitoarei acțiuni ; **b)** etapa de asimilare a deprinderii de către elev prin repetare independentă (semiindependentă la început, apoi total independentă) ; **c)** etapa de automatizare prin autoreglaj, în vederea perfecționării ei.

Succesiunea și ordinea celor trei faze (alți autori procedînd analitic, stabilesc patru sau cinci) este determinată de logica formării deprinderilor, căci firesc este ca întîi să i se prezinte celui ce învață (elevului) spre percepere modelul acțiunii (sau a deprinderii implicată în acțiune), însoțit de explicațiile și demonstrațiile necesare, ca apoi elevul să-și interiorizeze acest model, la început printr-o învățare analitică (pe părți), apoi prin integrarea părților în întreg (sinteză), continuînd cu exercițiile necesare automatizării și perfecționării prin autoreglaj. Se pare că decisive pentru formarea unei deprinderi sînt etapele a II-a și a III-a, adică acelea în care are loc interiorizarea modelului, căci, în fond, procesul de formare a deprinderilor e un proces de interiorizare a acțiunilor externe și de convertire a acțiunii motorii în acea matrice funcțională, care stă la baza acțiunilor automate viitoare.

Reușita acestei interiorizări depinde de cunoașterea și respectarea în procesul formării a următoarelor cerințe (condiții) : **a)** elevul să fie motivat pentru însușirea deprinderii (să-i înțeleagă rațiunea, rostul, utilitatea), pentru a participa activ la formarea ei ; **b)** să fie stimulat pe parcurs, apreciindu-i-se succesele, dar indicîndu-i-se și greșelile pentru a se corecta, pentru a progresa ; **c)** exercițiile de formare a deprinderilor să fie bine dozate, respectîndu-se regula de la ușor la greu, de la simplu la complex.

Aceste cerințe sînt valabile pentru formarea oricărei deprinderi (din orice domeniu) ; ele însă trebuie completate de profesor cu cerințe specifice fiecărui obiect de învățămînt. Căci există, fără îndoială, alte cerințe pentru însușirea deprinderii de a vorbi și scrie o limbă străină și altele pentru mînuirea unei unelte necesare practicării unei meserii. Fondul lor este însă comun (matricea funcțională).

5. În zilele noastre termenul de competență profesională a început să dobîndească o mare circulație. Oamenii încep să fie din ce în ce mai mult apreciați, în funcție de competența lor profesională. Și căutați pentru aceasta. Conceptul de competență în epoca noastră implică acea capacitate a omului de a putea rezolva nu numai probleme teoretice, ci și probleme practice, concrete. Nu poate fi considerat competent acela „care-și dă doar cu părerea", ci acela care poate da îndrumări efective și soluții practice. Iată de ce formarea competențelor implică, astăzi, înarmarea celor în cauză și cu un set de deprinderi pentru domeniul în care-și vor manifesta competența.

Progresul social este condiționat și de perfecționarea celor ce mînuiesc tehnica modernă — oamenii. Ideea de perfecționare a activității omului include, cu stringență logică, creșterea calității deprinderilor sale. Iar acest lucru aduce în prim-planul discuțiilor necesitatea revizuirii programelor de reciclare și perfecționare și amendarea lor cu activități practice, care să ducă la perfecționarea deprinderilor (didactice, de muncă în domeniul specialității, de cercetare etc.). O tehnică modernă, pentru a fi utilizată și mînuită cu succes, cere oameni pregătiți pe măsura ei. Or, acest lucru nu se poate realiza prin vechiul sistem de perfecționare : audieri de cursuri și seminarii teoretice.

6. Sublinierea insistentă a rolului și importanței deprinderilor pentru viața omului modern ar putea lăsa impresia că epoca teoriei a apus, sau e în declin. Cei care au ajuns la o asemenea înțelegere a lucrurilor nu au reușit să pătrundă esența deprinderii, care nu este un act automat, ci **automatizat.** Iar procesul de automatizare nu se produce empiric și mecanic, ci este „luminat" de o teorie, adică de înțelegerea

mecanismelor și proceselor care concură la formarea deprinderii în cauză. Fără această înțelegere (care se realizează în acea etapă în care profesorul demonstrează și explică elevului modelul deprinderii), însușirea deprinderii se va face cu dificultăți, iar păstrarea ei este de scurtă durată ; o asemenea deprindere (mecanică) este rigidă, nu poate fi utilizată în cazuri similare, nu poate fi transferată. Cu alte cuvinte, „fiecare deprindere începe prin descifrarea conștientă a acțiunii, cu înțelegerea deci a operațiilor acesteia și urmărirea atentă a modelului de executare" (4).

Teza este valabilă nu numai pentru deprinderile motrice, ci și pentru acel gen de deprinderi intelectuale, care sînt algoritmi. Fiind o constantă a intelectului, o matrice funcțională, algoritmii mintali, pentru orice domeniu (matematică, gramatică, fizică etc.), se supun, în formarea lor, regulilor de formare a deprinderilor ; dar și în cazul lor este absolut necesar ca elevul să le înțeleagă „geneza" : de ce $a^2 + b^2 = c^2$ (suma pătratelor catetelor este egală cu pătratul ipotenuzei) ? de ce πR^2 este formula ariei cercului, iar $2\pi R$ este formula lungimii cercului ? Cum s-au „născut" aceste formule ? Care sînt relațiile dintre termenii lor ? (Desenele pe tablă, sau demonstrațiile practice îl vor lămuri). Cînd elevul a înțeles aceste lucruri, asimilarea formulelor în cauză se va face cu temei și va avea trăinicie. Aceste formule (reguli, norme etc.) determină la nivelul activității mintale acele matrici funcționale (algoritmi mintali) cu un larg spectru de operaționalitate, numai dacă s-au format sub lumina înțelegerii genezei lor.

În concluzie, atît procesul de formare a deprinderilor de orice fel, cît și cel al perfecționării lor, nu se pot realiza cu succes fără o teorie adecvată care să le „lumineze". Eficiența formării deprinderilor este privită, de obicei, din perspectiva manipulativă (5) ; „munca de obținere a automatizării prin exercițiu se recuperează înmulțit. Această muncă este recompensată cu prisosință prin economia de efort și de timp, iar adeseori și din materia obținută datorită automatizării" (6).

Deși eficiența manipulativă nu este lipsită de importanță (prin aceasta, activitățile umane se desfășoară mai precis, mai exact, mai economicos și cu mai putină oboseală), cu toate acestea rațiunea formării deprinderilor depășește aceste limite. Actul creației în orice domeniu (artistic, tehnic, științific etc.) este de neconceput fără un set de deprinderi adecvate. Activitatea creativă fără deprinderi ar fi o muncă titanică de Sisif și n-ar mai fi creație, ci ... trudă sterilă. Dezinvoltura cu care lucrează orice creator se datorează, în primul rînd, deprinderilor sale. Orice creație presupune, fără îndoială, talent. Dar talentul trăiește și se dezvoltă numai prin exersarea lui sistematică și perseverentă. E greu de precizat, într-o lucrare artistică, unde se termină deprinderile și unde începe talentul. De fapt, un asemenea hotar nici nu există, ci opera de artă se constituie mai degrabă ca o țesătură armonioasă și solidară a talentului cu deprinderile rezultate din munca migăloasă de zi cu zi.

În urma acestor considerații, încercînd să clarificăm ideea formulată în titlul acestui articol, putem conchide că procesul de aplicare a teoriei în practică, sub diversele ei forme, este condiționat de formarea deprinderilor necesare acestei convertiri. Fără un set de deprinderi corespunzătoare, teoria și practica vor evolua într-un paralelism dăunător amîndorura : teoria va suferi de sterilitate, iar practica se va menține în empirism și platitudine. Trecerea la o nouă calitate în instrucție și educație înseamnă o preocupare mai insistentă pentru formarea la elevi a deprinderilor și abilităților necesare pentru desfășurarea activităților intelectuale și productive. Eficiența acestor activități este condiționată în mare măsură de nivelul de formare și de calitatea acestor deprinderi și abilități.

Note bibliografice

(1) **BRUNER, S. J., Procesul educației intelectuale** (traducere), E. S., București, 1970, 1970, pp. 9—10.

(2) **POPESCU-NEVEANU, PAUL, Dicționar de psihologie**, București, Ed. Albatros, 1978, pp. 187.

(3) **TUCICOV-BOGDAN, ANA, Psihologie generală și psihologie socială**, (vol. II), București, E.D.P., 1973, p. 92.

(4) **Ibidem**, p. 96.

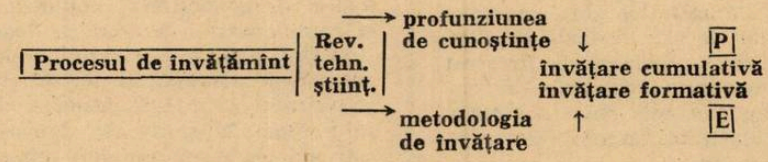
(5) **KOTARBINSKI, TADEUSZ, Tratat despre lucrul bine făcut** (traducere din limba polonă), București, Ed. politică, 1976.

(6) **Ibidem**, p. 207.

COORDONATE ALE RIDICĂRII ROLULUI FORMATIV AL LECȚIILOR DE FIZICĂ

NICOLAE TOTOIANU

În accepțiune generală, formativul constă din convertirea cunoștințelor în moduri noi de gîndire și de acțiune. Școala formează ceea ce nu se poate învăța, după schema :



Noua concepție a învățămîntului formativ corectează dihotomia falsă : ereditate — formație, în opera de educație [1]. Pentru a nu se nega rolul eredității [2] și al activismului elevului, formația este considerată și evolutivă. Elevul nu mai este privit ca un material care primește doar influențele din afară. Este un agent activ subiectiv, constructor al propriei formații.

De conceptul formativității se leagă evaluarea sau „utilizarea" de metode care să măsoare rezultatele intervențiilor formative, nu atît în scopul de a selecționa, cît de a ameliora [3].

Dezideratele de cea mai mare actualitate ale școlii noastre se formulează față de formativitate și de evaluare. Fizica în școală îndeplinește în măsură remarcabilă asemenea exigențe, prin însăși structura sa de disciplină științifică.

În structura fizicii distingem rigoarea legilor, pe baza cărora se pot face predicții științifice, distingem apoi logica științei și chiar filozofia ei, atît de importantă în construirea concepției despre lume.

I. Demersul analizei pedagogice

Din perspectiva valorificării formativității, a sporirii coordonatelor formative ale fizicii în școală, analiza pedagogică a disciplinei distinge trei categorii de elemente structurale care, în cercetare corelează strîns :

a) Structuri științifice :

1. teorii, ca ansamblu de cunoștințe explicative și previzionale [4] ;

2. logica, sau considerarea reconstructivă, apoi sintetică a teoriilor de fizică pentru a se obține liantul constant și care este transformat în instrument de predicție ;

3. filosofia, operațiune de confruntare a datelor reflectării empirice cu rezultatele investigației științifice pentru a produce argumente la baza concepției științifice despre lume și viață.

b) Structuri pedagogice :

1. Valori cognitive. În procesul de învățămînt se realizează o cunoaștere didac-

1. ERICH GEISSLER, Mijloace de educație, E.D.P., București, 1977, p. 87.

2. JACQUES LARMAT, Genetica inteligenței, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1977.

3. Revista „Esprit", vocabulaire, Paris, oct. 1974, nr. 10, p. 562.

4. CORNEL POPA, Structura și funcțiile teoriei științifice, în vol. XIV, „Materialismul dialectic și științele moderne", Ed. politică, București, 1971, p. 39.

tică, adică formativă. Cunoașterea este un proces psihologic, dirijat prin tehnici pedagogice. Cum în orice proces psihologic este angajată subiectivitatea, rezultatul cunoașterii, adică imaginile, reprezentările, noțiunile au un pronunțat caracter subiectiv, personalizat[5]. Profesorul depersonalizează cunoștințele și le valorizează, adică le subliniază în aplicații și cercetări valoarea cognitivă și acțională. Pentru ca, apoi, cunoștințele să nu se ierarhizeze incorect (cercul fiind superior elipsei, spre exemplu), la lecție cunoștințele se revalorizează, adică li se subliniază caracterul de valori cognitive.

2. Tehnici de lucru. Dacă cunoștințele sînt însușite, elevul simte, constată un anumit grad de sporire a cogniției[6], de potențare acțională a cunoașterii. Această calitate se asociază de faptul că în structura cunoștințelor este cuprinsă nu numai o condensare logică a realității, ci și una experențială[7]. Cunoștințele sînt complete, deci, atunci cînd le este sesizată și utilizată forța aplicativ-constructivă. În acest sens, orice cunoștință contribuie la conturarea unei metode, este chiar o metodă detaliat particularizată. Metoda este o activitate; o activitate de om organizată, și care nu se găsește în natură. În natură există, și noi extragem, o anumită ordine reflectată în metodă, ca contrariul haosului, în planul **acțiunii.** De calea acțiunii către scop se ocupă praxiologia, iar cunoștințele de fizică au o valoare praxiologică. În același timp, din natură extragem ordinea reflectată în structură, contrariul haosului în planul existenței. Calea acțiunii către adevăr constituie metodologia[8]. Valoarea cunoștințelor este deci dată de caracterul lor praxiologic — metodologic, verificat în practica aplicării lor instrumentalizate.

3. Principii de aplicare, criterii de utilizare a cunoștințelor. La fizică orientarea cognitiv acțională a învățămîntului se ilustrează la fiecare capitol și cu fiecare generalizare: teorie, principii, regulă, condiție etc. Cele mai invocate criterii sînt acelea ale cogniției, eficienței, economicității, aplicabilității, explicitării, fără a mai aminti de aportul formativ al fizicii la stimularea creativității sub incidența motivelor inventice, inovatorice sau raționalizatoare.

c) **Structuri profesionale** (care ne indică trei condiții ale profesorului de fizică):

1. Profesorul savant cercetător. Pe baza teoriei, profesorul întrunește condiția de savant care face predicții științifice și realizează descoperiri cu elevii de la o lecție la alta. Elevului i se relevă că teoria sau generalizarea la care a ajuns în lecție este de natură a dezvălui o nouă categorie de fapte cu mare valoare pentru promovarea științei și pentru îmbunătățirea condiției sociale umane.

2. Profesorul logician procedează la lecție prin operațiunile fundamentale ale gîndirii: analiză-sinteză, comparație, generalizare-abstractizare, concretizare, folosind un limbaj riguros cerut de formele logice ale cunoașterii: noțiunea, judecata și raționamentul. Procedeele logice, ca și limbajul riguros îl determină pe elev să rețină, să distingă în logica științei instrumentul prin care testează dacă anumite fapte fac parte din domeniul fizicii sau nu, ori dacă anumite fenomene sînt posibile sau exclus a se produce în domeniul respectiv.

3. Profesorul filozof formează concepția științifică despre lume și viață la elevi prin continua confruntare între empiric și științific, între subiectiv și obiectiv, între mentalitate și adevăr. Adevărurile fizicii sînt cele mai solide fundamente ale unei concepții optimiste despre cunoaștere și argumentele cele mai convingătoare pentru combaterea falselor credințe eventuale..

Demersul analizei pedagogice a coordonatelor ridicării rolului formativ al lecțiilor de fizică conduce la elaborarea unui model, ca „structură identică și similară al cărei studiu ne informează asupra lucrului modelat“[9] (Fig. 1).

Modelul formativ al fizicii indică:

1. elementele care operaționalizează formativul: logica, tehnica și instrumentalitatea;

2. inițialele formativului: teoria, valorile și previzibilitatea;

3. finalizarea formativului: filozofia, principiile și concepția.

Profesorul de fizică are în distincția făcută mai sus coordonatele formativizării fizicii. Dozarea și echilibrarea la lecție a acestor elemente tridimensionale conștien-

---

5. **VASILE TONOIU, Cunoaștere comună și cunoaștere științifică,** în vol. XII, „Materialismul dialectic și științele moderne“, Ed. politică, București, 1977, p. 257.

6. **REMUS RĂDULEȚ, Cercetarea științifică, obiect de cercetare,** „Viața românească“, București, nr. 8 din 1969.

7. **ATHANASE JOJA, Despre logica istoriei,** în vol. I, „Teorie și metodă în științele sociale“, Ed. politică, București, 1965, p. 25.

8. **ȘTEFAN POPESCU, Creație și metodă,** „Revista de filozofie“, nr. 1, tom XIX, 1977, p. 88.

9. **H. HERMERÉN, Models,** în „Logical Theory and Semantic Analysis“, Dordrecht-Boston, 1974.

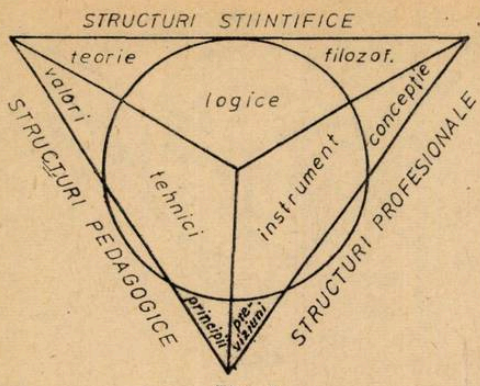


Fig. 1

tizează rolul formativ al fizicii la elev şi îl scoate de sub presiunea cantitativului indistinct de cunoştinţe.

II. Formele valorificării pedagogice

În capitolul anterior am cercetat printr-un demers analitic capacitatea formativ pedagogică a fizicii în vederea evaluării rolului lecţiilor. Evaluarea se continuă cu valorizarea, cu transformarea în act a posibilităţilor fizicii. Pentru aceasta sînt necesare cîteva condiţii asigurate. Spre a se manifesta formativul fizicii în direcţia relevării creativităţii, a cronologiei creativităţii şi a actualităţii ei este neapărat necesar să fie stabilite cîteva repere.

a) Structura creativităţii :

1. Motivele creativităţii se confundă cu această dimensiune general umană ca apanaj al înaltului grad de nedependenţă pasivă a omului faţă de mediu şi al specificului adaptării aloplastice. Creativitatea ca atitudine, apoi, rezultă din îmbinarea aptitudinii cu motivaţia. Atitudinea este marcată de afectivitate, deci de motivaţie, pentru care fapt se traduce într-un ataşament faţă de o valoare [10].

2. Procesul creativităţii constă din adoptarea sau formarea unui stil de muncă. Stil de muncă înseamnă transformările ce survin în conţinutul muncii. Acestea determină relaţia dintre deprinderea de muncă şi modelul cultural, adică determină valoarea culturală a muncii. Valoarea constă din proporţia dintre rutină şi creaţie, improvizaţie şi competenţă, obligaţie şi datorie. Şcoala dozează aceste contradicţii, iar elevul le filtrează în funcţie de accentul care se pune pe caracterul memorizabil al cunoştinţelor sau pe cel operaţionalizabil. În al doilea rînd, la fizică se relevă că creativitatea în ştiinţă se realizează prin **inovaţii** ca mici descoperiri care extind sau chiar aprofundează cunoaşterea existentă. Cînd faptele nu mai pot fi cuprinse, apar **invenţiile,** care dau o imagine nouă şi explică ceea ce a rămas neexplicat.

3. Produsul creativităţii în ştiinţă este caracterizat prin originalitate sau noutatea ce o reprezintă, precum şi prin valoare sau utilitate [11]. Produsul creativ mai constă din aflarea de soluţii noi pe o cale independentă. Elevul este creativ cînd aplică o teorie, cînd trece de la observaţia particularului către formularea legii sau a tendinţei.

b) Structura cronologiei creativităţii ştiinţifice :

1. Revoluţiile ştiinţifice care s-au dezvoltat, atunci cînd sînt analizate în cauzele şi urmările lor subliniază pentru elev dinamica creativităţii umane. Astfel [12], conform programelor, se poate aminti — întemeierea geometriei, — întemeierea mecanicii newtoniene, — termodinamica, — descoperirea cîmpului electromagnetic (Faraday, Maxwell, Hertz), — formulările relativiste, — interpretările statistice (teoria informaţiei).

2. Invenţiile tehnice, apoi, de asemenea dacă sînt intricate în construirea lecţiei de fizică îi arată elevului secretele inventicii, îl fac conştient de barajele care îl separă de o minte creatoare cum este aceea a oamenilor de ştiinţă care populează, spre exemplu, fizica. Enumerarea celor mai importante invenţii ar avea în vedere : — inventarea proceselor de aprindere şi întreţinere a focului, — utilizarea energiei umane în agricultură, — aparatele mecanice ale elevilor, — atelarea raţională a animalelor, — producerea energiei, — ordinatoarele. Subliniind aceste coordonate ale formativităţii lecţiilor de fizică, profesorul face relaţia cercetării fundamentale, care caută legături noi între fapte, cu cercetarea derivată.

3. Descoperirile paralele sînt iarăşi o cale de valorizare a formativităţii fizicii. Pentru formarea gîndirii fizice, ca şi pentru educarea trăsăturilor de caracter şi personalitate, dezbaterea cu privire la creativitatea ştiinţifică devine intens stimulativă. Dacă în artă nu există doi poeţi care să fi compus acelaşi poem, în ştiinţă se constată că, cercetînd ca răspuns la cerinţele sociale sau în conformitate cu un model, au fost destule simultaneităţi [13].

c) Structura actualităţii creativităţii ştiinţifice :

1. Nivelul conştiinţei cerut de societatea noastră se măsoară cu condiţia în care

10. JEAN STOETZEL, La conception actuelle de la notion d'attitude en psychologie sociale, „Buletin de psychologie", tom. XVI, nr. 221, 13 mai 1963.

11. AL. ROŞCA, Creativitatea, Ed. enciclopedică română, Bucureşti 1977, p. 18.

12. REMUS RĂDULEŢ, Revoluţia tehnico-ştiinţifică şi industrială şi implicaţiile ei în dezvoltarea civilizaţiei şi a culturii, „Transilvania", Sibiu, nr. 2, 1977.

13. ION CURIEVICI, Descoperiri şi invenţii care se suprapun, „Cronica", Iaşi, XII, nr. 28 (594), vineri 15 iulie 1977.

se află ţara pe drumul edificării sociale şi al afirmării internaţionale. Inteligenţa şi creativitatea, formarea şi valorizarea acestei funcţii şi acestei atitudini reprezintă nucleul educaţiei patriotice, efect al promovării formative şi a lecţiilor de fizică. Inteligenţa creează, pe baza condiţiilor materiale, ştiinţa şi tehnica, iar creativitatea depistează trasee ale descoperirii şi invenţiei, în serviciul naţiunii şi al întregii omeniri. „Vrem să creăm un om drept, un om cinstit, un om care să se preocupe de el şi de semenii lui..." spunea tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al partidului, la Conferinţa naţională a scriitorilor, din mai 1977. Asemenea deziderat se îndeplineşte din perspectiva formativităţii fizicii, prin prevenirea sterilităţii cunoştinţelor, ameninţate de intelectualism.

2. Antiintelectualismul în însuşirea cunoştinţelor de fizică se traduce prin promovarea spiritului ştiinţific. Este adevărat că „spre cuvînt tind toate în Univers" [14], că stabilitatea este mai accesibilă decît devenirea, că în istoria gîndirii spiritul a fost mai preţuit decît fenomenul [15]. Din acest motiv, în şcoală accentul a căzut pe achiziţia de cunoştinţe abstracte care mobilizează inteligenţa. A fost neglijată angajarea personalităţii elevului. Fără acţiune intelectul este infirm şi se scufundă în intelectualism. Prin promovarea spiritului ştiinţific se înţelege gîndirea ajutată de activitatea manuală în pregătirea elevului pentru experiment[16]. Dar toate aceste aspiraţii ale şcolii şi ale predării fizicii deopotrivă propun o altă coordonată : perfecţionarea.

3. Perfecţionarea decizională împlineşte modelul conceptional al coordonatelor ridicării rolului formativ al lecţiilor de fizică. În şcoală profesorul are la dispoziţie lecţia ca spaţiu decizional unde procedează cu decizii operaţionale în organizarea şi desfăşurarea lecţiei. Concomitent însă acţionează în acord cu deciziile strategice, oficiale, care precizează volumul, calitatea şi tehnica cunoştinţelor. Deciziile strategice nu lasă să se ascundă rezervele, să se micşoreze iniţiativa şi răspunderea, înlătură automulţumirea şi afirmă rolul perfecţionării [17].

Coordonatele analizate, la rîndul lor, se structurează într-un model grafic, care sugerează relaţiile funcţionale şi operaţionalizabile ale formativităţii lecţiilor de fizică.

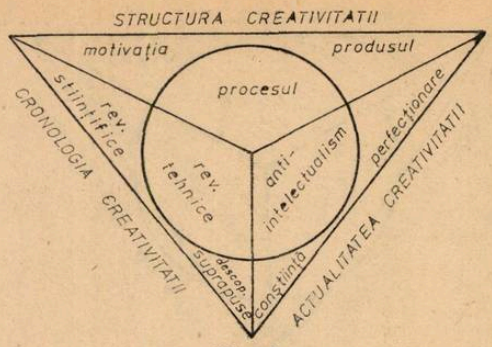


Fig. 2

Obiectivele modelării formativului lecţiilor de fizică ar putea fi prelungite, vizînd chiar interdisciplinarizarea predării. Rezumativ, şi analogic, adică deosebit de primul, modelul formelor de valorizare pedagogică a laturii formative a lecţiilor de fizică atrage atenţia asupra selectării condiţiilor şcolare proprii, a stimula ceea ce este mai important în declanşarea creativităţii. (Fig. 2).

Astfel modelul valorizator reliefează :

1. activismul generat de valorificarea formativului, procesul creativ, inovaţia, tehnica şi antiintelectualismul ;
2. rolul motivaţiei şi al conştiinţei în descoperirile ştiinţifice ;
3. importanţa perfecţionării pentru produsele originale ale creativităţii.

Pentru profesorul de specialitate aceste forme de valorizare pedagogică a conţinutului formativ al fizicii au un rol de ghid, de aliniamente pe care le încearcă în condiţiile fiecărei lecţii. Dacă distincţiile făcute în modelul anterior se cer a fi menţinute cu claritate şi să lumineze, să conducă lecţia pentru a da contur formativului, celelalte se cer practicate la proporţia şi în condiţiile fireşti ale fiecărei lecţii.

III. Concluzii

1. Prin semnificaţia lor, cunoştinţele de fizică, implicînd cunoaştere, tehnică de aplicare în situaţii noi şi principii de utilizare favorabilă în transformarea mediului de către om, au o mare valoare formativă.

2. Valoarea formativă a cunoştinţelor de fizică determină ca profesorul să joace rolul de previzionar, logician şi filozof.

3. Formativitatea cunoştinţelor şi rolurile profesorului conferă lecţiei de fizică calităţi motivaţionale suficiente.

4. Motivaţia învăţării fizicii sporeşte gradul de creativitate şi inteligenţă a elevilor.

5. Aceste particularităţi de personalitate reprezintă obiectivul educaţiei actuale.

14. **IOAN ALEXANDRU**, **Oda bucuriei**, „Luceafărul", anul XX în nr. 26 (71), sîmbătă 25 iunie 1977.
15. **HENRI WALD**, **Limbajul şi dialectica materialistă**, „Familia", Oradea, seria V, nr. 5 (140), mai 1977.
16. **JEAN PIAGET**, **Bazele ştiinţifice pentru educaţia de mîine**, „Revista de pedagogie", XXI, sept.-oct. 1972, nr. 9—10.
17. **MARIA POPESCU**, **Aportul sociologiei industriale la dezvoltarea ştiinţei şi practicii conducerii întreprinderii**, „Revista de filozofie", tom XIX, 1972, nr. 1.

TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE ÎN LECȚIA DE CORECTARE A LUCRĂRILOR TRIMESTRIALE

Prof. ALEXANDRU HANCU
Liceul industrial nr. 2 – Satu Mare

Din nevoia imperioasă de a găsi căi mai eficiente de educație și instruire, profesorii și cercetătorii specialiști au încercat noi tipuri de lecții, metode atractive, manuale experimentale, aparatură nouă. Preocupările au vizat, deci, atît conținutul învățămîntului, cît și metodica sau tehnica utilizată. Nu există la această oră obiect de studiu în care să nu fi apărut noutăți metodologice, în ultimii ani, iar literatura română, ca urmare a importanței ce i se acordă în planul de învățămînt, cunoaște încercări curajoase, interesante, din cele mai atractive. Nu s-ar putea afirma totuși că în acest domeniu posibilitățile de inovare s-au epuizat. Drept argument e faptul că lecția de corectare a lucrărilor trimestriale a fost tratată ca o rudă săracă a celorlalte lecții, uitîndu-se că ea urmărește să motiveze o notă de care depinde jumătate din media elevului, să corecteze, chiar și în ceasul ultim, cunoștințe și deprinderi greșite. De fapt această lecție nici nu e considerată ca tip aparte, cum ar fi cele de comunicare, verificare, sistematizare și recapitulare ș.a., iar cea mai nouă lucrare de metodică o afiliază la corectarea compunerilor [1], față de care există multe afinități, dar și deosebiri, prin unele implicații metodice.

Cunoscînd această stare de fapt, în clasele la care predau am efectuat corectarea lucrărilor trimestriale după un tipar tradițional [2], valabil pentru toate disciplinele, care, indiscutabil, are multe avantaje. Dar o astfel de organizare a corectării nu ne poate mulțumi pe deplin, în condițiile unui învățămînt activ, cînd relația profesor-elev este așezată pe baze noi. O astfel de lecție „vine, în unele puncte, în contradicție cu psihologia tineretului și cu exigențele societății și ale producției moderne..." [3], căci motivarea notei vine din exterior, în virtutea arhaicului și perimatului „magister dixit". Gîndirea creatoare a elevilor nu este solicitată prea mult, iar activizarea clasei este neuniformă, creîndu-se, uneori, mai ales la elevii buni, momente de plictiseală. Dacă avem în vedere că „în cadrul unui învățămînt modern, formativ, unde se asigură un teren din ce în ce mai larg activității independente a elevilor, procesul de instrucție și de educație se împletește cu cel de autoinstrucție și autoeducație..." [4], ne dăm seama că tipul clasic al lecției discutate realizează doar parțial sarcinile acute propuse.

AM ÎNCERCAT ELIMINAREA NEAJUNSURILOR semnalate printr-un experiment desfășurat la clase de valori diferite, aparținînd celor două trepte liceale, unde elevii au tratat la lucrarea scrisă teme discutate în prealabil în ora specială de pregătire. Astfel, în trimestrul al II-lea al anului școlar 1976—1977 încercările mele au vizat clasele a X-a A. (cu media generală 5,06 la lucrare) și a X-a C. (media 6,00), prima avînd ca subiect „Critica orînduirii burgheze în comediile lui Caragiale", iar a doua „Caragiale — un mare creator de personaje în dramaturgia românească". Se poate observa că dificultatea subiectelor, ambele de sinteză, a fost adecvată valorii claselor. Lecțiile au început cu un moment ortografic, în cadrul căruia am efectuat exerciții la tablă și în caietele de clasă, pentru corectarea greșelilor tipice de ortografie. Apoi, încă înainte de împărțirea caietelor, cele mai bune lucrări au fost citite în clasă de către autorii lor, cunoscînd adevărul că elevul nu-și poate aprecia obiectiv munca „decît oferindu-i modelul rezolvării sarcinii, altfel se ia pe sine drept model" [5]. Deci, elevul A. V. (nota 8) a citit în clasa a X-a A., iar D. T. și S. V. în clasa a X-a C., ambii avînd nota 9, dar modalități diferite de realizare. După 10 minute de autoanaliză și autocontrol, timp în care elevii au putut să-și raporteze rezultatele la un model îndepărtat (cel din ora de pregătire) și la altul apropiat, le-am cerut o motivare orală a notei primite, avînd în vedere că pe lucrări am efectuat doar observații foarte concentrate, iar lor le-am cerut detalii. Consemnînd o parte din autoaprecieri, mi-am dat seama că elevii sînt sinceri, judecă

cu destulă maturitate, chiar și cei mai slabi sînt atrași de un asemenea mod de lucru. Dăm cîteva exemple din clasa a X-a A. Eleva V. M., notată cu 4 : „...eu am vorbit doar despre schițe și nuvele, căci nu am cunoscut subiectul. Nu sînt mulțumită, am confundat multe lucruri, însă nota este meritată". Elevul V. A. notat cu 6 : „din ceea ce trebuia nu am scris aproape nimic. Nota trebuia să fie mai mică". Eleva S. F. notată cu 7 : „deși știam ce trebuie să scriu, nu mi-am amintit o comedie, iar la cealaltă am povestit doar, fără să explic critica farsei electorale". Iată și cîteva păreri ale elevilor din clasa a X-a C. Elevul B. A., notat cu 8, consideră că „această teză trebuia să fie mai dezvoltată, să conțină mai multe exemple, iar scrisul trebuia mai citeț. M-am așteptat la o notă mai mică". Elevul S. I. notat cu 7 : „este o lucrare sub posibilitățile mele, pentru că am lucrat superficial, m-am oprit mai mult la aspecte tematice și am unele scăpări la ortografie. Nota mi se pare prea mare". Elevul Z. R. cu nota 6 : „la început am fost foarte derutat și nu știam ce să scriu. Am lăsat unele personaje afară. Lucrarea mea este slabă față de cele citite, eu puteam scrie mai bine". Elevul K. C. notat cu 4 : „am făcut greșeli, am povestit doar și m-am referit numai la comedia analizată în clasă".

ALĂTURI DE AVANTAJE, lecțiile acestea, care s-au încheiat cu concluziile profesorului, au relevat și unele limite. Elevii nu cunosc toate criteriile de stabilire a notei și nu au imaginea realizărilor tuturor colegilor, pentru o mai justă raportare, de unde și accentele subiective ale aprecierii. Dialogul oral nu mi-a permis „ascultarea" tuturor elevilor. Pornind de la neajunsurile semnalate, în trim. I. al anului școlar 1977—1978 într-o lecție de corectare desfășurată cu clasa a XI-a B. (media generală a lucrărilor a fost 6,35) am adus unele modificări. Mai întîi, lucrărilor corectate nu le-am adăugat nici o observație, în afara sublinierii greșelilor de ortografie. Motivarea notei a fost făcută pe niște fișe individuale. Apoi, structura lecției a fost identică în etapele ei principale, cu deosebirea că dialogul s-a desfășurat în scris, deci elevii și-au motivat nota pe fișele lor. Ulterior am procedat la schimbarea fișelor, pentru ca elevii să cunoască părerea profesorului și să se confrunte cu ea. Procedeul a surprins prin ineditul lui, mai ales că era primul trimestru de predare la această clasă, de aceea și automotivația stă sub semnul surprizei, oscilînd între competență (la elevii buni) și superficialitate (în cazul celor slabi).

ACESTE ÎNCERCĂRI CER din partea profesorului un efort în plus la corectare, dar susțin totodată ideea că „modernizarea învățămîntului presupune și perfecționarea sistemului de verificare, apreciere și notare a progresului școlar al elevilor" [6]. Posibilitatea elevului de a se raporta la două modele, unul îndepărtat și celălalt apropiat, îl obligă pe acesta la o activitate intensă pe întreg parcursul orei, pentru a căuta automotivația. O asemenea lecție „permite manifestarea unor stări de veritabilă autoeducație asistată de educator. Elevul adolescent își ia și mai mult procesul dezvoltării sale în propriile sale mîini" [7] și se pregătește să producă, să controleze, să răspundă de munca sa (avînd în vedere viitoarea lui calitate de om al muncii), învățînd acum să-și pregătească o temă dată, să o expună și să-și motiveze nota, ba chiar să-și stabilească el nota, sub supravegherea profesorului. Dacă lecția de acest gen nu este o preocupare izolată, ci integrată într-un sistem de preocupări identice, ea „se răsfrînge pozitiv asupra nivelului autoaprecierii elevilor, asupra atitudinii lor față de aprecierile școlare în ansamblu" [8] și ar putea elimina acel atît de des întîlnit „nu știu de ce am primit o notă așa de mică". Înțelegînd în acest fel relația profesor-elev și aplicînd-o nu doar la lecțiile de predare-învățare, vom putea contribui la realizarea sarcinilor instructiv-educative mereu mai mari, mai înălțătoare, căci de activitatea conștientă și responsabilă a cadrelor didactice depinde profilul pe care-l va avea specialistul zilei de mîine.

BIBLIOGRAFIE

1. cf. **Metodica predării limbii și literaturii române**, E.D.P., București, 1973, p. 198—200.
2. cf. **V. ȚÎRCOVNICU, Pedagogia generală**, Ed. Facla, 1975, p. 278—279.
3. **G. VĂIDEANU, Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiectivele educaționale**, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1971, p. 11.
4. **A. DANCSULY, Relația profesor-elev în perspectiva unei educații moderne**, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1971, p. 29.
5. **D. VRABIE, Obiectivizarea atitudinii elevului față de aprecierea profesorului**, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1975, p. 9.
6. **C. PARFENE, Literatura în școală**, E.D.P., București, 1977, p. 268.
7. **I. GH. STANCIU, Relația profesor-elev în lumina noilor obiective ale școlii moderne**, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1973, p. 9.
8. **D. VRABIE, ibidem**, p. 11.

INSTRUCTAJUL PENTRU NOUA SARCINĂ DE MUNCĂ

Prof. dr. CONSTANTIN PREDA

În condițiile cînd o sarcină de muncă prezintă un caracter de noutate pentru cel ce urmează să o ducă la îndeplinire, acestuia trebuie, de regulă, să i se facă un anumit instructaj. Instructajul este necesar, pentru ca persoana ce urmează să îndeplinească o nouă sarcină de muncă să obțină în timp cît mai scurt performanțele așteptate. Dacă persoana ce urmează să îndeplinească o astfel de sarcină de muncă nu este instruită special în acest scop, ea este obligată să se orienteze singură, să găsească singură, numai prin efort propriu, metodele și procedeele de aducere la îndeplinire, să încadreze, doar pe baza propriilor aprecieri, sarcina respectivă în ansamblul activității. Este evident că, dacă nu se efectuează instructajul necesar, timpul de însușire a noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi în vederea îndeplinirii noii sarcini de muncă va fi mai lung, rezultatele obținute vor fi mai reduse, atît cantitativ, cît și calitativ.

Instructajul pentru îndeplinirea noii sarcini de muncă se dovedește necesar în cazuri foarte frecvente și în împrejurări foarte variate, atît în condițiile muncii fizice, cît și intelectuale, pentru persoanele care nu au o calificare profesională, cît și pentru cele calificate, cu experiență în activitatea profesională.

Dintr-o cercetare privind formarea profesională a rezultat că pentru buna însușire a specialității de depanator de aparate de radio sînt necesare pentru fiecare persoană încadrată la cursurile de calificare un număr de 187 instructaje pentru noua sarcină de muncă, iar pentru profesiunea de cosmeticiană 152 asemenea instructaje*. Totodată, o cercetare privind necesitatea instructajelor pentru noua sarcină de muncă în cadrul secției de croit dintr-o întreprindere modernă de tricotaje a rezultat că în decursul unui an a fost necesar să fie efectuate instructaje pentru noua sarcină de muncă în vederea asimilării a 85 produse noi. Dacă ținem seama că fiecare nou produs era încredințat unui număr de 6—10 lucrătoare și că din considerente de ordin economic și pedagogic se impunea ca instructajul să fie efectuat de fiecare dată individual, rezultă că în cursul anului respectiv a fost necesar să se efectueze circa 680 asemenea instructaje. Deși nu am efectuat o cercetare pe bază de date statistice, sîntem convinși, pe baza observării activității desfășurate în școli că și în licee, școli profesionale și cursuri de calificare, instructajul pentru noua sarcină de muncă, în forme specifice, se întîlnește într-un mare număr de cazuri, la toate obiectele de învățămînt.

În mod firesc, în cadrul instituțiilor de învățămînt obligația efectuării instructajului pentru îndeplinirea noii sarcini de muncă revine cadrelor didactice, iar în unitățile unde se desfășoară activitatea profesională, conducătorilor formațiilor de muncă.

Dată fiind frecvența mare a situațiilor cînd se impune instructajul pentru noua sarcină de muncă în școlile de învățămînt general, în licee și cursurile în care se însușesc profesiile, precum și în unitățile în care se desfășoară activitatea profesională, considerăm că sînt îndreptățite eforturile îndreptate spre cercetarea acestei modalități de formare și perfecționare în procesul muncii, spre însușirea — de către cadrele didactice, de către toți cei cărora le revine sarcina să efectueze aceste instructaje — celor mai eficiente procedee de realizare a instructajului.

Din cercetările amintite a rezultat că efectuarea în mod eficient a instructajelor pentru noua sarcină de muncă presupune respectarea a numeroase cerințe de ordin psihopedagogic, ergonomic și organizațional.

1.

Pentru buna organizare a acestor instructaje este necesară, în primul rînd, determinarea cît mai exactă a necesității instructajului, stabilirea noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă

*. Numărul de instructaje a fost stabilit împreună cu maiștri-intructori Constantinescu Marin (Secția radio-TV) și Chiru Damiana (secția cosmetică) din cadrul Grupului Școlar UCECOM Buc.

ce trebuie însușite de persoana ce urmează a efectua noua sarcină de muncă. Deoarece, chiar în cadrul aceluiași colectiv, diferite persoane au aptitudini, cunoștințe și experiență de muncă foarte diferite, timpul necesar pentru instructaj, conținutul acestuia și metodele de instruire pot fi foarte diferite. O sarcină de muncă poate avea pentru o anumită persoană un caracter de noutate, iar pentru altă persoană să nu comporte nici o dificultate. Se înțelege că cei ce poartă obligația efectuării instructajelor pentru noua sarcină de muncă — profesori, maiștri-instructori, șefi de formații de lucru — trebuie să dispună de capacitatea de a evalua precis situația, de a determina cerințele individuale de pregătire și de a proceda în consecință.

Procesul determinării cerințelor individuale de pregătire se realizează ca o diferență între ceea ce trebuie să știe și să poată face persoana care urmează să îndeplinească sarcina de muncă și ceea ce știe și poate face în realitate*. (vezi schema de jos).

2.

Studierea instructajului pentru noua sarcină de muncă pune în evidență faptul că acesta, în orice situație s-ar realiza, întrunește toate caracteristicile unui autentic act didactic. În realizarea lui se impune a fi respectate toate principiile didactice, începînd cu principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor, a sarcinii de muncă. Persoana instructată trebuie să înțeleagă sarcina ce urmează să o îndeplinească, să fie mobilizată pentru a participa activ, cu întreaga sa personalitate, la îndeplinirea sarcinii și, eventual să găsească, să aplice, sau să propună soluții și mai eficiente decît cele ce i s-au indicat. Pentru aceasta este necesar să se facă apel la intuiția persoanei respective, la experiența ei anterioară, să i se cultive o motivație puternică pentru realizarea în condiții optime a sarcinii încredințate. În cadrul instructajului este necesar să

— **cunoștințe necesare;** — **priceperi și deprinderi de muncă necesare;** — **atitudini necesare;**	—	— **cunoștințele persoanei respective;** — **priceperile și deprinderile de muncă ale persoanei respective;** — **atitudinile persoanei respective.**	=	— **cunoștințe ce urmează a fi însușite;** — **priceperi și deprinderi ce urmează a fi formate;** — **atitudini ce urmează a fi perfecționate.**
Ceea ce se cere (cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, atitudini) pentru îndeplinirea în bune condiții a noii sarcini de muncă.		**Ceea ce există (potențialul existent în ceea ce privește cunoștințele, priceperile și deprinderile de muncă, atitudinile persoanei ce urmează să îndeplinească noua sarcină de muncă).**		**Ceea ce trebuie realizat în cadrul instructajului pentru noua sarcină de muncă (însușirea de noi cunoștințe, formarea de noi priceperi și deprinderi, perfecționarea atitudinilor).**

După cum se vede în schemă, dacă diferența este nulă (în cazul că toate cunoștințele, priceperile și deprinderile de muncă, atitudinile din A se regăsesc în B), instructajul nu este necesar: sarcina de muncă ce urmează a fi îndeplinită nu este nouă pentru persoana în cauză; dacă însă se constată o anumită diferență, atunci este necesar să se realizeze un proces de instruire care să aducă elementele din **B** la nivelul celor din **A.**

* Referitor la determinarea cerințelor de pregătire se poate consulta și Pedagogia și activitatea productivă (de același autor), Buc., Ed. didactică și pedagogică, 1977, pp. 61—65.

se asigure o succesiune logică a explicațiilor și demonstrațiilor, pentru ca cerințele realizării sarcinii de muncă să fie însușite ca un tot unitar, sistematizat. Întregul instructaj trebuie să aibă un caracter accesibil — mergîndu-se de la ușor la dificil, de la simplu la complex — luîndu-se în considerație particularitățile individuale și de vîrstă, întreaga experiență anterioară.

Desigur, principiile didactice, valabile pentru întregul univers didactic, pot avea — și au — modalități de manifestare diferite în funcție de condițiile concrete în care se înfăptuiește actul didactic. De aceea, în procesul instruc-

tajului pentru noua sarcină de muncă respectarea principiilor didactice este necesar să se realizeze în mod diferit față de respectarea aceloraşi principii în alte situaţii. Dar un lucru este clar: aceste principii didactice, rod al gîndirii pedagogice, trebuie respectate pentru ca instructajul pentru îndeplinirea noii sarcini de muncă să se desfăşoare pe baze ştiinţifice, în mod eficient.

Instructajul pentru noua sarcină de muncă nu poate să nu cuprindă şi verificarea modului cum persoana în cauză şi-a însuşit noile cunoştinţe şi priceperi de muncă, cum îşi formează noile deprinderi. Controlul şi îndrumarea activităţii pentru îndeplinirea noii sarcini de muncă se realizează, de asemenea, cu luarea în considerare a cerinţelor de ordin pedagogic, dozîndu-se în funcţie de rezultatele obţinute de lucrător. Din cele două cercetări la care ne-am mai referit rezultă că atunci cînd noua sarcină de muncă reprezintă o operaţie manuală-mecanică, etapele desfăşurării instructajului sînt de regulă cele arătate în figura nr. 1.

După cum se poate vedea din fig. 1 procesul de însuşire a operaţiei are un caracter dialectic, între diferitele secvenţe ale acestuia existînd relaţii de intercondiţionare. Procesul începe prin punerea în temă a celui instruit asupra ansamblului şi importanţei operaţiei ce urmează să şi-o însuşească, precum şi prin demonstraţia execuţiei acesteia în succesiunea şi la viteza normală, trecîndu-se după aceasta la demonstrarea şi explicarea de către instructor a fiecărui element, încercarea de executare a operaţiei pe părţi şi în ritmul individual de însuşire a operaţiei de către cel ce se instruieşte, ajungîndu-se, în final, la realizarea operaţiei în întregime în succesiunea şi la viteza normală.

Unii autori defalcă procesul de învăţare a unei operaţii manuale în două segmente: **segmentul preliminar (de prag)**, în care persoana ce se instruieşte învaţă succesiunea de elemente pe care trebuie să le efectueze şi **segmentul de consolidare**, în care persoana respectivă, prin repetare, îşi îmbunătăţeşte abilitatea de a efectua operaţia în ansamblu. Deşi oamenii diferă în ceea ce priveşte capa-

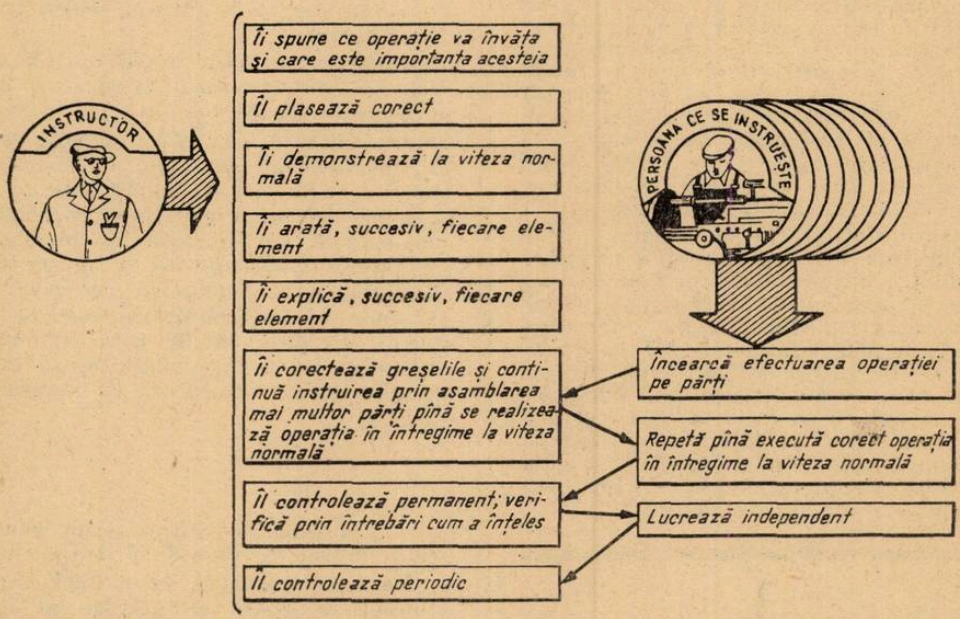


Fig. 1 - Succesiunea etapelor instructajului pentru noua sarcină de muncă în condiţiile unei operaţii manual-mecanice

citatea lor de a învăța, s-a stabilit că în zona de prag viteza de învățare depinde în mod accentuat de calitatea instruirii. S-a demonstrat că în condițiile unei instruiri eficiente timpul necesar pentru a parcurge etapa preliminară (segmentul de prag) de pregătire se reduce în raportul de 10—20 la 1, incidența erorilor reducîndu-se la jumătate*.

Cu toate acestea în foarte numeroase cazuri, persoana ce urmează să-și îndeplinească noua operație este lăsată să încerce să efectueze operația după metoda „încercare și eroare", pornindu-se de la ideea că ea își va găsi singură procedeele ce i se potrivesc cel mai bine. Mai comodă pentru anumiți factori responsabili de organizarea activității de pregătire sau de producție, această metodă necesită un timp de învățare foarte îndelungat și are, deci, o slabă eficiență economică și socială. Necorespunzătoare este și situația, cînd, neținîndu-se seama de particularitățile individuale ale fiecărei persoane, se alocă același timp de instruire pentru un întreg grup ce urmează să-și însușească o nouă operație.

Ca parte componentă obligatorie a oricărui instructaj pentru noua sarcină de muncă este pregătirea în vederea respectării normelor de T.S.M. și P.S.I. Instruirea pe linie de protecție a muncii și prevenire și stingere a incendiilor se face în conformitate cu actele normative în vigoare, orice încălcare a prevederilor acestor acte normative sancționîndu-se potrivit legii. Dar nu se poate considera complet nici instructajul pentru noua sarcină de muncă dacă nu s-au precizat încă o dată, ori de cîte ori este cazul, folosindu-se procedeele educaționale corespunzătoare, măsurile ce trebuie luate pe această linie, atitudinea de care trebuie să dea dovadă lucrătorul.

Instructajul pentru noua sarcină de muncă cuprinde, într-o măsură sau alta, totalitatea elementelor activității de formare și perfecționare profesională. Chiar dacă se efectuează într-un timp scurt — de la cîteva minute pînă la cîteva zile — în cadrul instructajului se impune a se avea în vedere atît cunoștințele ce trebuie să fie însușite, cît și priceperile și deprinderile ce trebuie formate, acordîndu-se totodată atenția cuvenită comportamentului în procesul îndeplinirii sarcinii de muncă.

3.

Pentru asigurarea unei eficiențe ridicate a instructajului este necesar să fie respectate și anumite cerințe din domeniul ergonomiei și psihologiei organizaționale. În acest context merită a fi subliniată necesitatea de a se asigura celui instruit o poziție din care să poată urmări în bune condiții explicațiile și demonstrațiile și apoi o poziție corectă pentru efectuarea sarcinii de muncă, de a se asigura un climat de încredere și de cooperare și o atmosferă normală de lucru, în care cel instruit să se simtă „în largul său", nu înjosit, jignit, insultat sau subapreciat, ci tratat ca om cu anumite năzuințe și aspirații, ca ființă rațională, capabilă nu numai să-și însușească noi cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, dar chiar să găsească soluții noi, mai eficiente decît cele ce i se oferă.

De foarte mare importanță pentru reușita instructajului pentru noua sarcină de muncă este pregătirea profesională a celui ce face acest instructaj, precum și cunoașterea de către instructor a metodelor și tehnicilor de instruire ce sînt indicate a fi folosite. Rezultatele obținute în cadrul instructajului sînt în mare măsură condiționate de atitudinile instructorului față de interesele generale ale unității, instituției de învățămînt sau întreprinderii în ansamblul său, de capacitatea acestuia de a gîndi clar și de a acționa în mod ordonat, de aptitudinile lui de a formula ideile într-un limbaj simplu și concis.

De asemenea, foarte important, nu numai pentru instructajul propriu-zis, dar și pentru întreaga organizare a muncii, pentru eficiența activității depuse, este și pregătirea instructorului în domeniul studiului metodelor de muncă. Înainte de a începe instruirea, el trebuie să verifice încă o dată, dacă metoda lui de muncă pe care intenționează să o aplice este rezultatul unui studiu, în caz contrar, să caute să îmbunătățească metoda de muncă, făcînd-o să fie cît mai puțin obositoare și cît mai sigură, să necesite un timp cît mai scurt pentru realizarea sarcinii.

* * *

Problematica instructajului pentru noua sarcină de muncă se dovedește a fi foarte complexă și, pe măsură ce se schimbă caracterul activităților, pe măsură ce se dezvoltă teoriilor pedagogice și organizaționale, ea capătă noi implicații. Această problematică trebuie însă bine cunoscută de toți cei care sînt puși în situația de a organiza și desfășura asemenea instructaje, pentru ca eforturile lor pe această linie să se situeze la cote de eficiență cît mai ridicate.

* HANCOOK, M., WALTON, Curba de învățare, în „Manual de inginerie industrială (III)", Ed. tehnică, București, 1977, p. 568—569.

VALENȚELE INTERPRETĂRII CIBERNETICE A UNOR PROCESE BIOLOGICE ÎN ACTUL DE PREDARE—ÎNVĂȚARE

Prof. gr. I — **CEZAR CĂȘERIU**
Liceul sanitar-Bacău

Actuala orientare a învățămîntului liceal „...în deplină concordanță cu dezvoltarea economico-socială a țării, cu exigențele revoluției tehnico-științifice, cu cerințele reale de cadre..." [1], într-o nouă și unitară concepție de organizare, creează premise obiective pentru perfecționarea procesului de educare, de pregătire a elevilor pentru muncă și viață și, totodată, însușirea celor mai noi cunoștințe teoretico-științifice și culturale.

Prin conținutul și structura sa, ca și prin natura sarcinilor sale „Anatomia și fiziologia omului", în clasa a IX-a și a X-a, asigură pregătirea de specialitate a elevilor din liceul sanitar și, ca atare, impune desfășurarea unei activități complexe și pline de răspundere din partea profesorului.

Fiindcă noțiunile de fiziologie umană au o mare valoare operațională, ne-am propus, în cadrul activităților de pregătire a concursului de admitere în treapta a II-a din anul școlar 1976/1977, să cunoaștem modul în care elevii, pe parcursul celor doi ani, au înțeles corpul uman ca un sistem biologic complex, în care funcțiile sînt dirijate, ordonate și ajustate prin mecanisme de integrare, în raport cu necesitățile întregului organism. Avem în vedere integrarea prin două mecanisme de reglare : un mecanism reflex și unul umoral, în forma unui sistem unic de corelare neuro-umoral și hormonal, ca rezultat al unui lung proces de evoluție.

Pentru a aprecia pregătirea anterioară a elevilor, le-am cerut să răspundă în scris la cîteva întrebări consemnate într-un chestionar dat înaintea concursului de admitere.

Iată întrebările : **1.** Construiți schema arcului reflex, descrieți componentele sale și modul de funcționare ; **2.** Completați schema din chestionar, stabiliți relațiile cerebelului cu centrii nervoși, reprezentați și explicați cum se verifică existența feed-back-ului ; **3.** Explicați mecanismul reflex prin care se asigură activitatea normală a inimii și menținerea constantă a presiunii sîngelui în vase ; **4.** Comentați reglarea neuro-umorală prin care este coordonată și adaptată funcția rinichiului la cerințele organismului ; **5.** Reprezentați schematic și discutați pe baza schemei mecanismul neuro-umoral cu auto-reglare prin conexiune inversă, a hipofizei.

Prin conceperea unor astfel de probleme, ne-a interesat, în primul rînd, să cunoaștem cum înțeleg elevii funcția reflexă de coordonare și adaptare a activității unor organe la multiplele nevoi ale organismului. S-a urmărit, în al doilea rînd, gradul de înțelegere a fenomenelor fiziologice, de interpretare cibernetică și de integrare funcțională prin reglaj a organismului.

Folosind un sistem de evaluare cu punctaj de la 1—10 pentru fiecare problemă, la analiza soluțiilor date de 74 elevi, a rezultat că 51 (69%) elevi cunosc componentele arcului reflex, îl reprezintă schematic și înțeleg, cu oarecare dificultăți, sistemul de noțiuni care constituie componentele unui model cu circuit de reglaj, însă întîmpină dificultăți cînd încearcă să interpreteze, să reprezinte moduri de conexiune inversă. Un număr de 9 (12%) elevi se apropie parțial de formularea unor soluții acceptabile, iar 14 (19%) elevi nu rezolvă cazurile cerute în chestionar, dau răspunsuri fără să motiveze, nu înțeleg semnificația actului reflex, a mecanismului de reglare și nici nu construiesc într-un fel sau altul scheme cu feed-back-uri. Rezultă că 23 (31%) elevi și-au însușit unele cunoștințe în mod empiric și eronat, nu înțeleg varietatea conținutului

1. * * *, *Învățămîntul în concordanță cu cerințele vieții economico-sociale*, „Scînteia", nr. 10340 (26.06.1977), p. 5.

și semnificația interpretării fenomenelor fiziologice cu reglaj prin conexiune inversă.

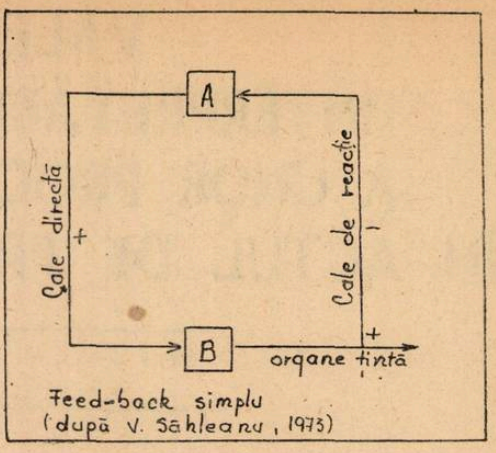
Din această succintă analiză apreciem că, în general, elevii cunosc unele fenomene cu acțiune coordonatoare dar cunoștințele lor nu sînt, în toate cazurile, suficiente instrumente operaționale de cunoaștere și interpretare a problemelor de fiziologie modernă. Asemenea suficiență se explică și prin faptul că în procesul de învățare-predare nu s-a pus accent pe latura funcțională a organelor, a aparatelor și a sistemelor din organismul uman. Structura și funcția organelor nu s-a explicat unele prin altele, concomitent, cu toate „...că funcția internă dezvăluie esența, iar structura compunerea externă-fenomenul" [2].

Manualul de Anatomie și fiziologie a omului * nu răspunde întru totul importanței pe care o are acest obiect în liceul sanitar. Tratarea sumară a problemelor de citologie, de metabolism energetic, de fiziologia mușchilor, a respirației, a circulației, a mecanismelor fizico-chimice, tratarea amplă a unor structuri în detrimentul explicării și interpretării proceselor fiziologice, terminologia neunitară, lipsa de claritate, de preocupare a autorilor pentru asigurarea caracterului accesibil al materiei, constituie dificultăți care produc greutăți în însușirea materiei și în dezvoltarea gîndirii elevilor.

Ca să înlăturăm neajunsurile semnalate, ne-am orientat activitatea în scopul realizării profundelor implicații formative ale acestui obiect. De la început, în mod gradat, s-au fundamentat cunoștințele referitoare la corelații bazate pe schimburi de substanțe și energie între organism-mediu și corelații dintre organe, aparate și sisteme bazate pe schimburi de informații (modificări determinate de acțiunea unor stimuli externi din mediu sau interni din propriul organism).

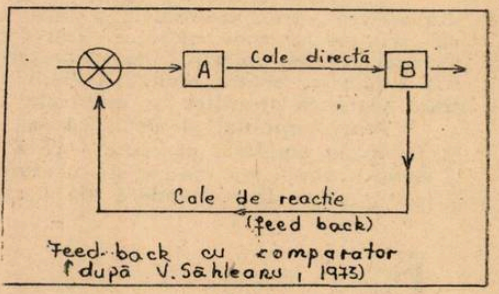
În acest cadru, prin experimentul organizat de noi, în scopul perfecționării învățării anatomiei și fiziologiei omului, chiar de la primele lecții, la clasa a IX-a (trei clase cu 112 elevi) și a X-a (două clase cu 76 elevi), în anul școlar 1976/1977, s-a acordat atenție deosebită dobîndirii cunoștințelor și rezolvării sarcinilor didactice în lumina datelor pe care le oferă psihologia genetică și psihologia învățării, pentru o bună înțelegere și interpretare a proceselor fiziologice prin modelarea cibernetică problematizată și interdisciplinară.

Pînă la folosirea modelării ca procedeu didactic și ca modalitate de structurare a



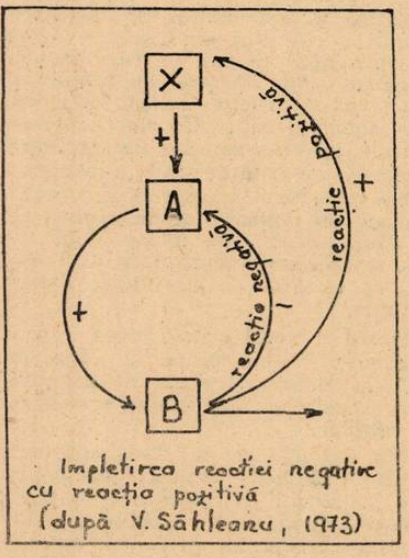
Feed-back simplu
(după V. Sâhleanu, 1973)

Fig. 1



Feed-back cu comparator
(după V. Sâhleanu, 1973)

Fig. 2



Impletirea reacției negative cu reacția pozitivă
(după V. Sâhleanu, 1973)

Fig. 3

fenomenelor biologice, elevii au studiat unele principii ale ciberneticii și au fost inițiați în construirea de scheme (fig. 1, 2 și 3) cu circuit simplu, cu comparator, cu împletirea reacției negative cu reacția pozitivă. Familiarizarea elevilor cu noțiu-

2. M. ZLATE, *Empiric și științific în învățare*, Editura didactică și pedagogică, București, 1973, pag. 105.

* A. NEDELCU, I. DANCIU, I. SAN-MARINA, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

nile fundamentale folosite în schemele informaționale (informație, codificare, emițător, canal de circulație, receptor, decodificare, circuit reflex, feed-back pozitiv, feed-back negativ ș.a. a asigurat înțelegerea mecanismelor de autoreglare, în care „...o cauză acționînd continuu sau repetată în timp poate fi modificată, modulată în funcție de rezultatele sale" [3].

Inițierea elevilor într-o astfel de activitate a dus la antrenarea proceselor de cunoaștere, la formarea unor deprinderi specifice activității de investigație științifică. Valorificarea acestor operațiuni pregătitoare le exemplificăm prin cîteva cazuri *, în diferite ipostaze de activitate a elevilor.

Pornind de la criteriile științifice, concomitent cu folosirea procedeelor metodice și tehnice (observația, comparația, experimentul, inducția, deducția ș.a.), folosirea modelelor cibernetice a impus: modificarea structurii lecției; folosirea schemelor operaționale, a strategiilor euristice prin problematizare, redescoperire ș.a. și adaptarea conținutului la cerințele învățămîntului formativ.

1. Abordarea prin modelare a modelelor cibernetice determină modificarea structurii lecției. Cei trei timpi (verificare, comunicare și fixare) consacrați lecției obișnuite, fiind înlocuiți în viziunea modernă, printr-o mișcare nouă, oferă posibilitatea conceperii unor activități dinamice care sporesc randamentul muncii elevilor.

Proiectarea modelului cibernetic în timpul activității de învățare determină schimbarea structurii activității didactice și cognitive, presupune selecționarea unor probleme și rezolvarea lor în mod independent sub îndrumarea profesorului. Lecția „Fiziologia mușchilor" fiind citită de elevi acasă, în timpul orei învățarea a avut ca obiectiv lărgirea cunoștințelor concomitent cu reprezentarea cibernetică a contracției mușchilor somatici **(fig. 4)**. Ne-am oprit la acest caz deoarece reglarea contracției mușchilor scheletici este un bun exemplu de mecanism reflex reglator: informația reflexă care tocmai l-a efectuat permite S.N.C. să sincronizeze valorile teoretice și reale. Reflexul desfășurîndu-se la trei niveluri funcționale a permis în bune condițiuni sublinierea în cadrul modelului a rolului sistemului nervos, a măduvei spinării și a mușchilor efectori. Îndrumarea observației și a comparației între reprezentarea figurată și cea funcțională a sistemului regulator,

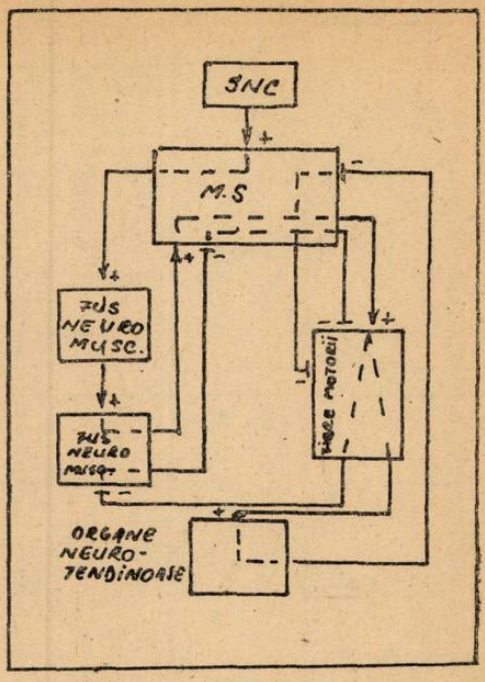


Fig. 4

prin care s-a demonstrat dozarea forței ce trebuie dezvoltată la mușchi, pentru a îndeplini un program voluntar, a facilitat elucidarea cauzală a situațiilor create. Chiar în cursul învățării s-a apreciat nivelul de pregătire, prin însăși examinarea continuă a capacităților elevilor de tratare independentă a cazurilor analizate în comun.

2. Pentru a realiza învățarea conștientă a problemelor de fiziologie umană, modelele și modelarea au fost aplicate cu atenție în raport de specificul lecțiilor și cu puterea de înțelegere a elevilor. De asemenea, în cadrul sistemului de lecții s-au stabilit deprinderile pe care le-am format prin aplicarea modelelor și a modelării integrate în strategiile active ale învățării (problematizare, redescoperire, algoritmizare ș.a.).

În cadrul temei „Fiziologia aparatului cardio-vascular", problemele care s-au pus elevilor au avut ca scop relevarea unor contradicții și corelații complexe, crearea unor situații de diferite grade de dificultate, a căror rezolvare a implicat necesitatea de a face cercetări, comparații, generalizări. Din practica personală, din materia claselor anterioare, elevii cunosc multe despre activitatea inimii și a circulației sîngelui. Lecțiile în care s-a tratat această temă a oferit posibilitatea de a extinde și a aprofunda aceste cunoștințe.

Pe lîngă alte mijloace de învățămînt, în mod detașat sau simultan, în timpul învățării, reprezentarea cibernetică a reac-

3. VICTOR SĂHLEANU, *Eseu de biologie informațională*, Editura științifică, București, 1973, p. 94.

* M. MATHIEU RICARD (și colab.), *Atlas de biologie*, Ediție franceză, Stock, 1970; EMIL BITTMAN, *Cibernetică și biologie*, Editura științifică, București, 1974, ș.a.

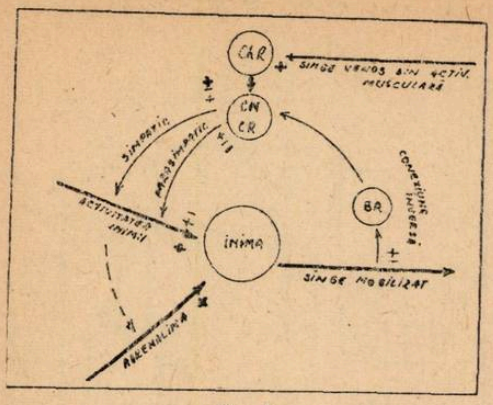


Fig. 5

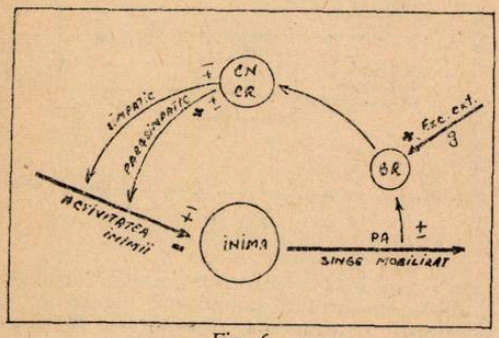


Fig. 6

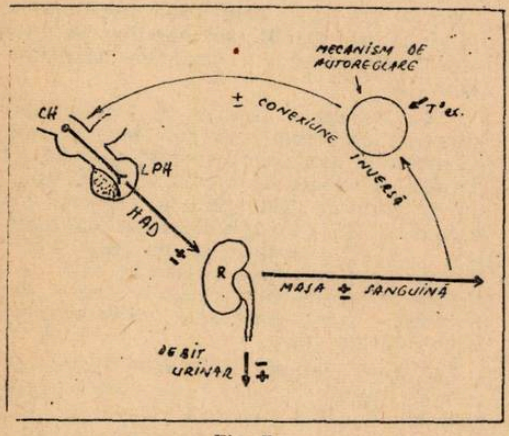


Fig. 7

ției adaptative a inimii la un efort muscular (**fig. 5**) și la o creștere a presiunii arteriale cefalice sub acțiunea greutății (**fig. 6**) a constituit obiectivul principal al interpretării proceselor biologice. Pentru înțelegerea mecanismului reacției adaptative, a semnificației fiziologice și a semnificației reacției cardiace, pe bază de observații și experimente, s-a demonstrat din analiza graficelor întocmite la tablă și pe caiete că orice activitate musculară și creștere a presiunii arteriale provoacă o accelerare a ritmului cardiac. Modul în care au fost construite modelele a permis scoaterea în evidență a mecanismului neuro-umoral auto-reglator al activității cardiace, ca mecanism prin care inima își adaptează în fiecare moment funcția la cerințele organismului.

Reprezentarea cibernetică a mecanismului neuro-hormonal de autoreglare a masei sanguine prin acțiunea de reîntoarcere (**fig. 7**), la lecția „Fiziologia aparatului urinar", din analiza unor experimente și întocmirea graficelor, s-a demonstrat că eliminarea urinei are un rol esențial în menținerea constanței mediului intern printr-un mecanism de adaptare organică.

Studiul glandelor endocrine ne-a oferit prilejul de a folosi, ca și la celelalte lecții, modelele cibernetice prin reprezentarea cibernetică a mecanismului de autoreglare a secreției tiroidiene (**fig. 8**) și a celorlalte glande.

La încheierea acestui capitol, în cadrul unei activități destinate sistematizării, lărgirii și adîncirii cazurilor de reglare neuro-hormonală prin conexiune inversă, printr-un model cibernetic de ansamblu (**fig. 9**), s-a sintetizat reglarea secreției hormonale prin antagonisme hormonale și nervoase care se supun principiului dublei securități, al dublei comenzi și ierarhic.

3. Interpretarea cibernetică a unor procese biologice cu ajutorul modelelor, prin modelare (activitatea profesorului și a elevilor cu modelele) asigură formarea corectă a noțiunilor de fiziologie, integrarea și gruparea lor în sisteme unitare.

Învățarea optimă de către elevi a conceptelor din domeniul anatomiei și fiziologiei omului a impus precizarea și selectarea conceptelor pe care le-am introdus în procesul învățării, pe baza stabilirii nivelului de la care s-a pornit în cunoașterea conceptelor de către elevi, prin administrarea de probe sub forma întrebărilor — probleme cu răspunsuri scrise. Pentru formarea noțiunilor și înțelegerea conceptelor, elevii au folosit mijloacele de învățămînt în laborator, au

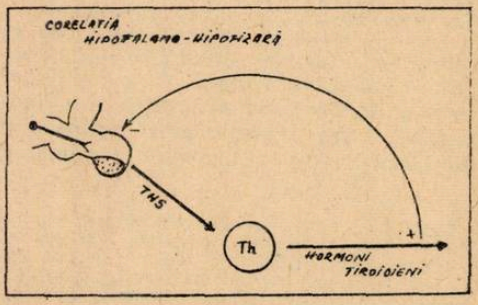


Fig. 8

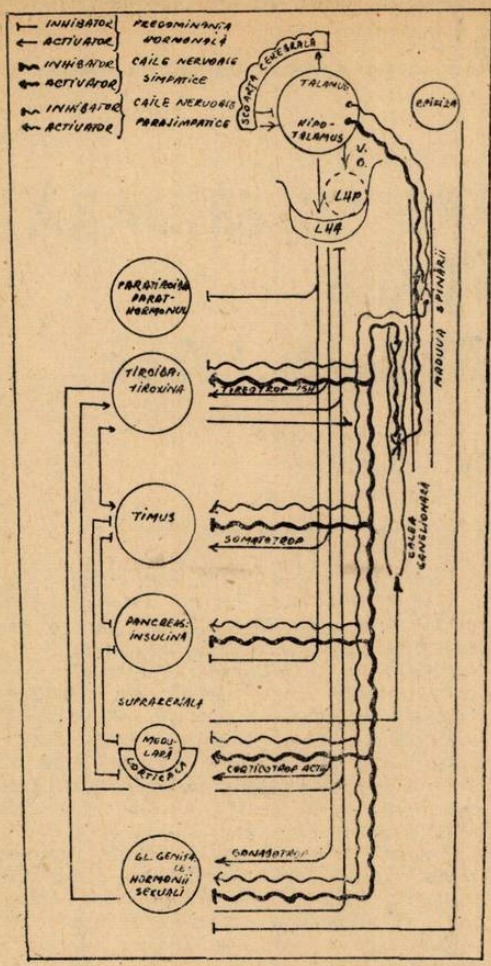


Fig. 9

efectuat observații, au montat experimente didactice, au făcut interpretări și au formulat concluzii cu rol de generalizare.

Punînd accent pe calitatea cunoștințelor, pe posibilitatea de a corela noțiunile de anatomie, cu cele de fiziologie în condițiile concrete pe care le oferă practica, am situat pe prim plan preocuparea de a realiza, în principiu, sarcinile învățării active. Această viziune a impus folosirea unei metodologii specifice, conceperea modelelor funcționale pentru anumite sisteme biologice „...de aplicarea principiilor și mijloacelor cibernetice în realizarea procesului didactic“ [4].

Din analiza rezultatelor foarte bune, evidențiate prin procentul mare de note bune și foarte bune (medii de 6 = 12% ; de 7—8 = 63% și 9—10 = 25%) obținute de elevi în timpul anului și la concursul de admitere în treapta a II-a, dacă avem în vedere calitatea cunoștințelor, înțelegerea și interpretarea fenomenelor fiziologice, s-a constatat într-adevăr că folosirea metodelor euristice, a modelelor cibernetice și modelarea, determină însușirea de către elevi a unor metode și deprinderi utile în cercetarea proceselor biologice. Dintre acestea amintim : raționamentul deductiv și inductiv, formularea de ipoteze, de probleme, organizarea experimentelor de laborator, rezolvarea cazurilor prin metode științifice ș.a.

Pentru învățarea anatomiei și fiziologiei omului, în spiritul concepției moderne a învățămîntului biologic, este recomandat ca elevii care studiază în liceu acest obiect să posede o pregătire corespunzătoare în acest domeniu, din domeniul fizicii, al chimiei ș.a., profesorul să dispună de o amplă informație științifică și pedagogică, să urmărească permanent dinamica formării noțiunilor și integrarea lor în sisteme de cunoștințe, să orienteze gîndirea elevilor spre probleme cu conținut științifico-filozofic.

Întrucît obiectivele principale ale învățării științelor biologice constau în formarea unei concepții științifice despre lume, despre viață și formarea gîndirii biologice a elevilor, folosirea modelelor cibernetice este indicată în scopul formării noțiunilor biologice și al stabilirii legăturilor cauzale între fenomene.

4. EDMOND NICOLAU, *Progresul științifico-tehnic și modernizarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie“, nr. 3, 1966, p. 12.

PENTRU O MOTIVARE SUPERIOARĂ A ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR MODERNE ÎN LICEE

Prof. GHEORGHIȚA IONESCU
Liceul industrial nr. 3 — Rîmnicu Vîlcea

Avînd în vedere obiectivul formativ al învățămîntului nostru liceal, profesorului de limbi moderne îi revin sarcini și responsabilități deosebite în transformarea acestor limbi în instrumente de lucru active și eficiente.

În acest sens, trebuie să ne coordonăm eforturile pentru a da elevilor noștri o motivație superioară în studiul acestor limbi pentru care programa prevede un număr prea mic de ore.

Se știe că elevii învață cu plăcere atunci cînd sînt convinși de necesitatea și utilitatea acestei activități, de legătura strînsă cu viața, cînd sînt abordate probleme interesante și cînd predarea conține elemente cît mai variate. De asemenea, elevii învață eficient atunci cînd li se cere părerea asupra materialelor studiate, asupra celor pe care ar dori să le studieze, participînd astfel activ și conștient la propria lor instruire.

Întrebînd elevii cum ar dori să fie manualul de limba străină ca să-i intereseze și să-l studieze fără să fie constrînși, ei au dat niște răspunsuri atît de realiste, încît credem că merită să le menționăm în această discuție.

În primul rînd, elevii liceelor industriale doresc ca prin studiul limbilor străine să se poată orienta în limbajul științific de largă circulație, și să aibă posibilitatea să opereze cu terminologia de specialitate în profesiunea pentru care se pregătesc.

În al doilea rînd, ei cer ca manualul să conțină o bună sistematizare a problemelor de gramatică, iar în ceea ce privește textele, acestea să fie interesante, variate, să conțină multe dialoguri, ca ei să învețe și să întrebe nu numai să răspundă, să aibă mai multe exerciții de conversație și exprimare, explicații și comentarii mai concludente, un vocabular astfel conceput, încît să faciliteze o înțelegere rapidă a textelor studiate.

Conștienți că studierea exclusivă a limbajului științific și tehnic ar constitui totuși o limitare, ei cer ca manualul să conțină un mare număr de texte foarte interesante din diferite domenii cum ar fi : natura și ocrotirea ei, informații privind istoria, geografia, cultura și civilizația poporului a cărui limbă o studiază, informații despre viața cotidiană pe care o duc tinerii acestor popoare — cum învață, cum muncesc, ce idealuri au — precum și texte distractive, jocuri și texte literare reprezentative pentru literatura limbii studiate.

Elevii știu că numărul de ore prevăzut în programă nu ne permite să punem în discuție multe din textele dorite de ei și de aceea doresc ca aceste texte conținînd informații cotidiene sau beletristice să fie bine alese și explicate, pentru a le putea citi și studia singuri.

În încheiere, elevii și-au exprimat dorința în legătură cu prezentarea grafică a manualelor :

„Vrem manuale frumoase, cu imagini colorate, atrăgătoare, să ne facă plăcere să le răsfoim".

În ceea ce privește limba franceză, elevii din anul II au răspuns prompt :

„Din manualul de anul I ne-a plăcut foarte mult mesajul transmis de **Le petit Prince** și am învățat cu plăcere pe dinafară poezia **Chanson de la Seine** de J. Prévert, dar manualul de anul al II-lea a fost o totală decepție ; textele sînt atît de copilărești, încît avem impresia că acest manual nu ni se adresează nouă, ci clasei a V-a. Am învățat lucruri mai frumoase și mai interesante în clasele a VII-a și a VIII-a".

Elevii anului I au reținut lecția **La plus belle chanson.** În legătură cu poezia lui J. Prévert **Pour faire le portrait d'un oiseau,** elevii și-au exprimat regretul că manualul nu le-a prezentat un bun comentariu care să-i ajute să pătrundă mesajul acestei poezii.

Elevii anului III sînt foarte interesați să studieze materiale legate de preocupările lor. În acest sens, manualul le oferă cîteva texte interesante, cum sînt cele din lecțiile numerotate 2 (A, B), 6 (A, B), 8 (A, B), 10 (A, B) care, bine comentate, dau posibilitatea elevilor să extragă idei esențiale privind responsabilitatea oamenilor de știință față de întreaga umanitate,faptul că orice descoperire genială nu trebuie să aparțină unui cerc limitat, ci întregii umanități.

Lecțiile 8 și 10 întăresc convingerea că drumul descoperirilor științifice este un drum anevoios, pe care reușesc să-l străbată numai cei care știu să muncească cu îndîrjire și nu se lasă descurajați de greutățile ivite în drumul lor. Elevii găsesc în aceste lecții modele umane excepționale de muncă și dăruire totală unui țel nobil.

Dezbateri cu privire la lupta pentru libertate, demnitate, la solidaritatea umanității împotriva oricărui fel de flagel în stare s-o distrugă pot oferi textele lecțiilor 11 (B) și 18 (A, B).

Dar, toate acestea nu se pot realiza, datorită numărului prea mic de ore. Astfel, oricîtă bunăvoință ar avea profesorul și oricît interes ar manifesta elevii, este greu în condițiile unei clase de 38 de elevi să se dea fiecăruia posibilitatea să se exprime oral ; cu două extemporale pe trimestru profesorul rezolvă problema notării, dar în ceea ce privește lecția de dezbatere, care să antreneze un număr mai mare de elevi, nu se poate realiza eficient în aceste condiții.

Iată, deci, cum un manual judicios întocmit, care să îmbine cerințele învămîntului cu interesele elevilor, ar constitui pentru ei o motivație puternică în studiul limbilor moderne.

Plecînd de la interesele elevilor și cultivînd acest interes, am încercat să completez unele lipsuri din manuale prin cîteva inițiative.

Printr-o strînsă colaborare cu specialiștii (ingineri, profesori de științe realiste, maiștri-instructori) au fost determinate problemele care interesează privind mașinile și utilajele cu care elevii vor lucra, astfel încît textele alese să-i familiarizeze cu terminologia de specialitate și să le dea satisfacția că prin studiul limbilor străine au deschise noi posibilități în informarea lor, că se pot descurca în fața unui prospect, că înțeleg o informație de specialitate, o schemă tehnologică.

Ținînd seama de aspectele particulare pe care le oferă limbajul de specialitate, un ghid prețios pentru profesorul de limba franceză îl constituiesc lucrările : **Le Français technique** de A. Martin și G. Vignier și **Vocabulaire général d'orientation scientifique** (Credif, Paris, 1971).

Materiale de specialitate care să-i intereseze pe elevi se găsesc și în publicațiile românești în limbi străine. În ceea ce privește limba franceză, în „Roumanie d'aujourd-hui, „Actualités Roumaines", „Lumea".

Elevii au ales din aceste reviste articolele care reprezintă cele mai noi informații de specialitate sau probleme tehnice și științifice la ordinea zilei cum sînt : energia, căutarea de noi surse de energie, energia nucleară și utilizările ei pașnice etc. Au răsfoit cu plăcere manuale BORDAS din care au ales pentru a traduce și comenta texte privitoare la viața cotidiană a francezilor, cultura și civilizația poporului francez, au citit texte antologice din aceste manuale, exprimîndu-și preferința pentru textele alese din Molière, La Fontaine, Daudet, A. de Saint Exupéry (anul I și II) și A. Camus, J. P. Sartre, J. Anouilh, J. Giraudoux, A. Salacroux (anii III și IV).

Astfel, orientînd interesele elevilor pentru studiu și punîndu-le la dispoziție un mare număr de materiale, profesorul poate da o motivație superioară învățării, acordînd elevilor atenția cuvenită și dîndu-le explicațiile necesare. Se creează între elevi și profesori o strînsă colaborare, bazată pe încredere și respect față de munca fiecăruia. Profesorul reușește să-și îndeplinească mai ușor și cu mai mult succes sarcinile și obiectivele, iar elevul devine un *colaborator conștient* la propria sa instruire.

Credem că ar fi bine ca autorii de manuale să poarte mai multe discuții cu profesorii liceelor de specialitate și chiar cu beneficiarii acestor manuale, pentru a le pune la dispoziție manuale *judicios întocmite*, care să îmbine pregătirea în limba străină pentru specialitate cu probleme de cultură generală. Și în acest sens elevii sînt inventivi și soluțiile propuse de ei nu sînt de neglijat. Ei propun alcătuirea de fascicule de uz intern, cu texte și îndrumări metodice pe specialități (electrotehnică, electromecanică, construcții), în care să găsească în limba străină probleme din manualele de tehnologie, urmînd ca, pe lîngă fasciculul de specialitate, să aibă și un manual frumos redactat, cu imagini colorate și texte de cel mai mare interes, pe care să-l studieze și în afara orelor stabilite de programa școlară.

Un astfel de manual care să corespundă și necesităților cerute de comanda socială și dorințelor elevilor ar constitui

cea mai bună motivație în studiul limbilor străine, iar profesorul ar cîștiga un timp prețios. Renunțînd să caute diferite texte, el ar putea exploata la maximum manualul corespunzător profilului liceului și specialității claselor, găsind timp pentru a preda elevilor și probleme de cultură generală.

UNELE PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LIMBILOR MODERNE

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ

Teoria și strategia studierii limbilor moderne în școală nu poate fi rezolvată definitiv, deoarece situații noi cer rezolvări noi, iar acestea sînt variate și contradictorii, avînd în vedere și faptul că fiecare țară își are specificul ei și în materie de învățare a limbilor moderne. Nu există și nu poate exista o metodică generală valabilă pentru toate țările și toate timpurile. Nu se pot aplica ad litteram metodele și procedeele dintr-o țară în alta, ele trebuie adaptate, procedîndu-se diferențiat la diferitele limbi moderne.

Există unele probleme controversate pentru care nu avem încă un răspuns științific satisfăcător. Azi, problemele științifice nu se mai rezolvă de către științele izolate, ci pe plan interdisciplinar. Astfel, după Harald Hellmich, pentru o cercetare științifică a predării limbilor moderne e nevoie de cercetări în următoarele domenii: lingvistică, pedagogie, filozofie, psihologie, psiholingvistică, teoria cunoașterii, metodică, teoria învățării, sociologie etc.

În rîndurile ce urmează vom aborda cîteva probleme de o importanță reală pentru buna desfășurare a învățămîntului limbilor moderne.

1. Unele tendințe despre care s-a spus că prezintă soluționarea tuturor problemelor s-au dovedit a nu corespunde speranțelor puse în ele. S-a crezut un timp că metoda modelelor structurale bazată pe teoriile behavioriste ale lui Skinner va asigura succesul acelor Drillübungen, Patterndrills, că eliminarea conștientizării fenomenelor de gramatică, precum și eliminarea limbii materne și a traducerilor din predarea limbilor moderne vor aduce un salt calitativ în însușirea acestora. S-a constatat însă că elevii care și-au însușit mecanic, fără conștientizare, unele fraze, nu sînt totuși în stare să vorbească [1]. Astăzi, se recomandă exerciții de acest fel la începători. Dar cu o condiție: întîi trebuie prezentată regula gramaticală și după aceea exercițiile [2].

2. Cercetările au dus și la alte concluzii: accentuarea intuitivității și dezvoltarea automatismelor pot deveni o barieră pentru întrebuințarea activă a limbii. Apoi, s-a dovedit că și compararea cu mijloacele lingvistice ale limbii materne este obligatorie, deoarece ajută la o însușire mai rapidă a cunoștințelor, desconsiderarea principiului conștientizării ducînd în cele din urmă la cunoștințe vagi, neștiințifice, care au drept rezultat greșeli de transfer [3].

3. O constatare interesantă în legătură cu limbajul și memoria de lungă durată (Langzeitgedächtnis) este aceea că ceea ce se fixează în memorie sînt cuvintele izolate și nu propozițiile. În afară de unele formule fixate și de texte învățate pe dinafară, propozițiile trebuie în permanență elaborate din nou de către vorbitor. Cuvintele trebuie să fie numai actualizate, propozițiile însă trebuie să fie produse de vorbitor [4]. Această constatare foarte importantă trebuie pusă în mod evident în legătură cu problema automatizării și conștientizării.

4. În ultimii ani, prin Gerhard Helbig și alți cercetători a apărut teoria celor 3 gramatici: A, B_1, B_2 și C, între B_1 și B_2 la limbile străine intercalîndu-se gramatica confruntativă și cea contrastivă (ultima fiind de fapt o parte a celei confruntative).

Cercetările întreprinse în legătură cu felul cum copilul își însușește limba maternă au dovedit că acesta nu își însu-

şeşte mecanic, prin imitaţie, limba maternă, ci formîndu-şi prin abstractizare „gramatica" lui, care îi ghidează vorbirea. S-a dovedit că şi teoria după care o limbă străină se însuşeşte tot prin imitaţie este falsă. O limbă străină se învaţă pe căi opuse cu limba maternă şi **gîndirea** trebuie să aibă rolul conducător în însuşirea acesteia, prin **conştientizarea proceselor lingvistice,** prin prezentarea confruntativă şi contrastivă a problemelor de lexic, gramatică şi fonetică [5].

5. Notăm apoi că, întrucît din punct de vedere ştiinţific se ştie foarte puţin despre legătura dintre gîndire, limba maternă şi limba străină, formula „a gîndi în limba străină" a adus mai mult confuzie şi exagerări negative decît a promovat studiul limbilor moderne.

6. O problemă care se pune la clasele II-IV este problema **conştientizării.** Pentru unii conştientizarea înseamnă teorie gramaticală. Dar nu este adevărat ! Se poate foarte bine conştientiza fără nici un fel de teorie gramaticală.

7. O problemă importantă este cea a **lexicului minimal** al unei limbi străine. Pentru unele limbi străine au apărut vocabulare fundamentale, ca de exemplu Grundwortschatz Deutsch, bazat exclusiv pe frecvenţa cuvintelor. Dar valabilitatea unor astfel de vocabulare a fost contestată, unii cercetători (Gerhard Helbig etc.) opinînd, pe bună dreptate, că un astfel de vocabular minim unic nici nu poate exista, fiindcă acesta depinde de situaţia concretă, de scopul unui curs de limbă străină etc. Apoi s-a obiectat că criteriul de alcătuire a fost cît se poate de unilateral. S-a ajuns în consecinţă la concluzia că un astfel de minim lexical trebuie să depindă de următoarele criterii : 1) **frecvenţa cuvintelor,** 2) **importanţa ideologică,** 3) **valenţa** 4) **neutralitatea stilistică.**

În afară de aceasta cred că acest vocabular minim trebuie să aibă şi un **caracter naţional.** Luînd, de exemplu, cuvîntul „luceafăr" acesta e, fără îndoială, un cuvînt de mică frecvenţă în limbile de mare circulaţie, dar pentru noi, românii, „luceafărul" e Eminescu şi oricînd vom vorbi cu străinii într-o limbă străină despre cultura noastră, vom ajunge la „Luceafărul" literaturii noastre.

8. **Dialoguri nefireşti,** care sînt motivate prin aceea că introduc forme gramaticale necesare, apar în manualele din toate ţările. Discuţii ca : **Ai învăţat lecţia ? Da, am învăţat lecţia.** sînt nefireşti şi nu reprezintă limba vorbită. Deci e necesar să fie evitate.

9. Nu este chiar atît de definitiv stabilită ordinea priorităţilor : întîi „verstehendes Hören" şi apoi „Lesen" sau invers ! Unii cercetători arată că se obţin rezultate mai bune dacă întîi se face lectură şi apoi intuirea orală a textelor [6].

10. Cred că ar trebui reconsiderată situaţia de la clasa a II-a, unde la limba rusă tot anul se predă oral, iar la celelalte limbi străine un trimestru este pur oral. Sînt convins că rezultatele ar fi mai bune, dacă această perioadă orală s-ar reduce considerabil [7].

11. Contemporaneitatea a început să reabiliteze şi **procedeul traducerii.** Această metodă, gramatică — traducere, generalizată a fost denumită în ultimul timp „metoda indirectă" şi s-a arătat că are o foarte mare importanţă în anumite condiţii. Traducerile erau într-o vreme interzise în numele predării monolingve a limbii străine.

12. Pentru a controla dacă elevii, în cadrul muncii independente, au citit acasă singuri textul lecţiei este bine să se facă în clasă un **sondaj** de cîteva minute în limba română pentru a verifica cum au înţeles elevii textul. Şi de-abia după ce elevii vor face exerciţii cu vocabularul nou şi vor studia probleme de gramatică se va reveni la textul lecţiei pentru a fi studiat temeinic. În şcoala noastră s-a dus în ultimele decenii o adevărată luptă împotriva controlului însuşirii vocabularului prin traducere, deşi traducerea este în spiritul tradiţiei învăţămîntului românesc şi de fapt şi în spirit modern, în unele ţări străine controlul însuşirii cunoştinţelor şi prin traducere fiind recomandat ca o parte integrantă a lecţiei [8]. În unele ţări se utilizează şi exerciţii de sinngemässes Übertragen (freies Übersetzen).

13. Cercetînd manuale de limbi moderne din ţara noastră, începînd cu manuale de germană din 1977 şi cu manuale din diferite ţări străine, studiind problemele puse de revistele de specialitate, am încercat să ajung la elaborarea unor manuale pentru limbile italiană şi germană care să aibă structura lor metodică proprie, să fie în această privinţă un produs propriu, autohton. Manualul trebuie să fie complex, cerinţele fiind complexe. Elevul trebuie să-şi creeze deprinderea de **a auzi** pe alţii vorbind limba străină şi a-i înţelege, de **a vorbi limba,** de **a citi** în această limbă şi de **a scrie.** Cercetări recente au subliniat necesitatea de a se trata **concomitent** cele 4 activităţi lingvistice : a auzi şi a citi (activităţi receptive), a vorbi şi a scrie (activităţi productive), fiind clar ca şcoala nu poate oferi decît o competenţă şi o performanţă lingvistică limitată.

Pentru a face lecţia mai eficientă şi pentru a pune în mîna elevului un instrument de lucru mai logic structurat, materialul a fost conceput în felul următor : 1) prezentarea lexicului nou în propoziţii uzuale şi cu exerciţii precomu-

nicative și comunicative; 2) gramatica și exerciții de gramatică; 3) textul lecției [9] și exerciții pentru acest text; 4) **partea cea mai importantă a lecției,** punctul culminant al lecției, exerciții de **transfer și de vorbire independentă.** Menționez că și în secțiunile 1 și 2 vorbirea independentă trebuie să fie prezentă în proporții cît mai mari. În afară de acestea, lecția conține lecturi suplimentare.

O astfel de lecție trebuie efectuată în cel puțin 4 ore (1 oră lexicul, 1 oră gramatica, 1 oră textul și 1 oră exerciții de vorbire independentă). Aceste manuale despre care am amintit cuprind un număr de 12—18 lecții, așa că unele lecții se pot trata în bune condiții în 5—6 ore. Progresul față de vechile manuale în care existau și 40 de lecții este evident. Reducerea numărului de lecții face posibilă creșterea ponderii exercițiilor precomunicative și comunicative, precum și a exercițiilor de transfer, de vorbire independentă.

Problemele de gramatică trebuie prezentate teoretic în minimum de timp pentru ca ora să fie consacrată mai mult exercițiilor cu un lexic cunoscut, pentru ca ele să conțină pentru elevi numai dificultăți de gramatică.

E o iluzie că elevul care răspunde la chestionarul în legătură cu textul lecției știe să vorbească. Dacă elevul poate să utilizeze cunoștințele însușite în alt context, numai atunci se poate vorbi de competență și performanță lingvistică.

Punctul culminant al lecției îl vor reprezenta deci exercițiile de transfer, vorbirea liberă [10]. În manual, de exemplu, este prezentată casa Beethoven din Bonn, iar elevul este apoi invitat să vorbească despre muzeul Enescu sau Casa memorială Ciprian Porumbescu, lecția ne prezintă orașul Rostock, iar elevul este îndrumat să vorbească despre Constanța sau alt port românesc; lecția ne prezintă peisajul Elveției, iar elevul ne descrie Valea Prahovei. La o lecție care are ca temă pe Michelangelo, aplicația va fi Brâncuși. O lecție ne redă o întîmplare din copilăria lui Peter Rosegger, iar elevul va povesti o întîmplare din viața lui. În general, munca independentă va trebui să aibă ca tematică prezentarea în limba străină a realității românești, a culturii românești, a gîndurilor proprii ale elevilor, a vieții elevilor. Am dat numai cîteva exemple concrete de ce se poate realiza prin exerciții de transfer.

Discuțiile în contradictoriu pot fi și ele un stimulent excelent pentru vorbirea independentă. Elevii pot fi întrebați dacă le-a plăcut sau nu textul lecției și, ceea ce e principal, pot fi puși să-și motiveze atitudinea. Se pot ivi atitudini exact contradictorii, care pot provoca discuții interesante între elevi. Nu mai vorbesc de dramatizările care se pot înscena în clasă, situații simulate care pot antrena pe elevi în vorbire. Notăm apoi că și ilustrațiile din lecții oferă ocazii de vorbire independentă (Freies Sprechen). În ceea ce privește temele pentru acasă credem că sînt puțin indicate temele în legătură cu textul lecției. Utile realmente sînt temele cu caracter independent, creator.

14. O problemă fundamentală în perfecționarea învățămîntului s-a dovedit a fi cea a **muncii independente,** dată fiind necesitatea de a dezvolta la elevi capacitatea de a dobîndi cunoștințe în mod **independent,** de a-i face elemente active ale procesului de învățămînt. Învățămîntul modern trebuie să fie **nu** un învățămînt **informativ,** ci unul esențialmente **formativ** [11]. La elevi trebuie dezvoltată capacitatea de **autoinstruire. Munca independentă** în însușirea materiei trebuie să devină și la limbile moderne un factor esențial. De fapt, o lecție poate fi considerată drept reușită, atunci cînd elevii sînt actorii principali la oră.

În legătură cu problemele de lexic și citirea textului lecției aș vrea să aduc în discuție o problemă-cheie: însușirea activă a lecției de către elevi. Este vorba de munca independentă cu dicționarul. În anii trecuți au apărut dese plîngeri îndreptățite în revista „Forum" în legătură cu faptul că studenții se descurcă greu în bibliografia în limbi străine și nu au formată deprinderea de a citi un text folosind dicționarul. Dar cum s-a ajuns la această situație? Prin aceea că în momentul de față elevii trebuie să afle sensul cuvintelor necunoscute în clasă prin acea „Vorübung" cu ajutorul profesorului, căutarea independentă a cuvintelor necunoscute fiind puțin utilizată. Dar cum poate un elev să dobîndească deprinderea de a citi independent o carte sau o revistă, dacă nu este obișnuit din timp cu utilizarea dicționarului? Dacă, pentru scurt timp, la începutul studiului limbilor moderne, explicarea cuvintelor necunoscute nu de către profesor, ci cu ajutorul profesorului, în clasă, este o necesitate, continuarea acestui procedeu pe o durată de timp mai lungă este o greșeală. În felul acesta elevul **nu** este pregătit pentru viață. Cercetările întreprinse au dovedit că nu întotdeauna un cuvînt poate fi înțeles din context. Uneori singura posibilitate de a înțelege sensul este oferită de cercetarea dicționarului. Iar elevul trebuie să fie obișnuit cu o gîndire exactă, să fie conștient că trebuie să înțeleagă absolut exact sensul cuvintelor și că pentru aceasta și dicționarul bilingv nu-i poate oferi uneori traducerea exactă, sinonimul perfect și atunci trebuie să consulte și diferite lexicoane, dicționare explicative, pentru a înțelege exact textul în limba străină. Ce se poate întîmpla dacă fostul elev, ajuns în cîmpul muncii, interpretează greșit un text științific și aplică greșit cele citite? !

În trecut, în gimnaziile și liceele noastre elevii citeau acasă singuri textul lecției ce urma să se predea și căutau singuri prin muncă independentă cuvintele necunoscute.

Dispariția „conversației introductive" face să crească și economicitatea orelor de curs, timpul disponibil putînd fi afectat exercițiilor lexicale. Munca independentă cu dicționarul, un element tradițional în școala noastră, ajută deci la efectuarea unor exerciții noi, care nu existau în manualele din trecut.

15. Țelul final la care trebuie să tindem este ca **elevul să poată discuta un subiect fără pregătire prealabilă, pe baza cunoștințelor de lexic și gramatică acumulate anterior.** Aceasta în ceea ce privește utilizarea unei limbi străine ca **mijloc de comunicare.** Cred că se subapreciază însă formarea deprinderilor pentru utilizarea limbii moderne ca mijloc de **informare.** Aspectul informativ nu este cu nimic mai prejos decît aspectul comunicativ al utilizării unei limbi moderne.

16. Studii foarte recente (Margaret Meinhardt, Walter Mosel, Rosemarie Treetz), au arătat că **profesorul trebuie să prezinte la fiecare început de oră motivarea,** importanța a tot ce se va face în clasă : textele, exercițiile, problema de gramatică etc. Fără conștientizarea scopului lecției nu există șanse de reușită deplină.

17. Pentru succesul însușirii limbilor străine este necesar **să se introducă și elemente de paralingvistică** [12].

18. Și studiul limbilor străine trebuie să formeze la elevi un intelect capabil să învețe singur, „un intelect investigator și creator totodată" (Stanciu Stoian).

Tineretul nostru trebuie să muncească pentru viitor. Numai promovînd dezvoltarea capacităților sale creatoare, tineretul va putea să stăpînească acest viitor, iar munca independentă (și la limbile moderne) e o cale sigură pentru atingerea acestui scop.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. **E. P. SUBIN, Aktuelle Probleme der modernen Fremdsprachenmethodik** în, „Deutsch als Fremdsprache", Leipzig, 6/1967 p. 415—428.
   ANNA ILLIEWA, Bewusstsein und Imitation im Fremdsprachenunterricht, în „Deutsch als Fremdsprache", Leipzig 2/1973, p. 75—84.
2. **ANNEMARIE ZARNIKOW. Einführung in die Linguistik,** Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1973, p. 82—83.
3. **ROSEMARIE GRÖSCHL, Zu einigen Fragen des Verhältnisses zwischen Mutterund Fremdsprache aus fremdsprachenmethodischer Sicht,** în D.u.F., Leipzig, 3/1977 p. 158—161
   LOTHAR HOFFMANN, Zum Einfluss der Vorkommenshäufigkeit fachsprachlicher Lexik auf den Aneignungsprozess, în D.a.F., Leipzig, 3/1977 p. 91.
4. **MANFRED BEIRWISCH, Sprache und Gedächtnis. Ergebnisse und Probleme Linguistische Studien,** Reihe A. 25 Arbeitsberichte, Berlin, 1975, p. 80.
   MONIKA STRIETZ, Einige Aspekte der gedächtnismässigen Speicherung von Lexik, în Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universitat zu Berlin, Gesellschaft-und Sprachwissenschaftliche Reihe, 6/1976, p. 725
5. **WILHELM SCHMIDT, Sprache-Bildung und Erziehung** VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, p. 258.
6. **MARTIN LÖSCHMANN, HERMANN RETZSCHLER, Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen,** VEB Verlag, Enzyklopädie, Leipzig, 1976, p. 18.
7. **GERHARD HELBIG** notează în aticolul **Die Bedeutung moderner linguistischen Theorien für den Fremdsprachenunterricht,** în volumul **Probleme des Deutschunterrichts für Ausländer,** Leipzig 1968, că teoria după care trebuie întîi să vorbim și apoi să învățăm să citim este contrazisă de părerile psihologiei moderne, care a dovedit că rezultate mai bune se obțin dacă învățămîntului oral i se asociază și cititul.
8. **KLAUS GUNTHER., Zur Entwicklung des verstehenden Horens im Russischunterricht,** în „Fremdsprachenunterricht", Berlin 10/ /1973, p. 491—505.
9. În legătură cu cercetarea științifică a dificultăților unui text într-o limbă străină au fost publicate în buletinul Universității din Tartu **Tartu Rüklik Ulikool — Methodica,** IV, 1975 și VI, 1977 studii interesante de **JUHAN TULDAVA** și alții.
10. **EDUARD BENES, Konversationstipen und Erziehung zum freien Sprechen,** în D.a.F. 2/1967, p. 102—108; Vezi Herder-Institut **Probleme des Deutschunterrichts für Fortgeschrittene** (Deutsch als Fremdsprache) 1977, Leipzig, cu contribuții de **GUNTHER DESSELMANN, HELGA ALBRECHT, ERIKA KIRSCH** și alții.
11. **VASILE BUNESCU, VALENTINA FILIPESCU. Aspecte ale conceptului de modernizare a procesului de învățămînt,** „Revista de psihologie", 20/nr. 2/1974, p. 195, 197, 205; **LUMINIȚA GHIVIRIGĂ Relația profesor-elevi în perspectiva lecției moderne,** Editura didactică și pedagogică, 1975, p. 67 și 187; **I. GH. STANCIU. Relația profesor-elevi în lumina noilor obiective ale școlii moderne,** „Revista de pedagogie", 2/1973, p. 7 și 9; **STANCIU STOIAN. Pedagogia română modernă și contemporană,** Editura didactică și pedagogică, 1976, p. 337.
12. **G. W. KOLSCHANSKI. Paralinguistik,** VEB Enzyklopädie, Leipzig, 1978.

ORIENTĂRI ȘI TENDINȚE ÎN PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ

EMIL PĂUN

Încercarea de a contura o sinteză cuprinzătoare a orientărilor și confruntărilor de idei din pedagogia contemporană este dificilă, datorită complexității și varietății opțiunilor teoretice, de multe ori contradictorii. Diversitatea punctelor de vedere este accentuată, deseori, de caracterul pronunțat interdisciplinar al cercetărilor asupra educației și învățămîntului, ceea ce adaugă, la teoriile pur pedagogice, teorii și puncte de vedere ale unor domenii conexe (implicate în studiul educației): filozofie, sociologie, antropologie, etică, psihologie, economie politică etc.

De aceea opiniile noastre asupra acestor orientări și tendințe vor fi inevitabil selective și, deci, incomplete.

Una dintre caracteristicile observabile ale dezbaterilor de idei din pedagogia contemporană este caracterul ideologic pronunțat al acestora, chiar dacă acest lucru nu este totdeauna explicit recunoscut, încercîndu-se acreditarea unei pedagogii în afara sau deasupra opțiunilor ideologice, ceea ce se dovedește imposibil atunci cînd formulezi puncte de vedere teoretice referitoare la finalitățile școlii și educației, la rolul lor social, la perspectivele de evoluție etc. De-altminteri mulți specialiști recunosc deschis imposibilitatea de a ocoli o atitudine politico-ideologică atunci cînd trebuie să formulezi judecăți de valoare asupra școlii sau să trasezi direcții de evoluție a acesteia. Astfel, socio-pedagogul francez Bernard Charlot, într-o lucrare recentă[1], își propune ca principal obiectiv să demonstreze că pedagogia are o evidentă coloratură ideologică, estompată de multe ori prin considerarea educației ca un proces de culturalizare (cultura fiind definită, de cele mai multe ori, într-un sens antropologic foarte larg, neutru, sub raport ideologic). Or, arată autorul, școala este un instrument al dominației de clasă, întărind valoarea și dominarea socială a unor modele culturale ale clasei dominante, ceea ce-i conferă semnificații politice evidente.

Aceste tendințe evidențiază și confirmă o altă caracteristică a dezbaterilor de idei din pedagogia contemporană: locul unor confruntări doctrinale (de multe ori sterile, scolastice, desprinse de realitățile școlii) este luat tot mai mult de confruntarea unor puncte de vedere izvorîte din realitățile actuale ale școlii și educației tineretului, în încercarea de a oferi un răspuns adecvat la problemele relevate de practica școlară și de tendințele de dezvoltare socială. Dezbaterile de idei se centrează, de aceea, asupra marilor probleme ale școlii contemporane: democratizarea învățămîntului și egalizarea șanselor de reușită socio-școlară, sporirea calității actului educativ, criza școlii etc. Se conturează, în acest fel, o serie de puncte de vedere teoretice mai angajate, care țintesc să găsească soluții la problemele enunțate, pentru implicarea mai pregnantă a școlii în procesul social contemporan.

Pe această bază se constată o extensie deosebită a unor curente pedagogice de inspirație socio-politică, antropologică, economică ș.a. *.

În ultimii ani s-a conturat tot mai pregnant un domeniu ce ambiționează un statut autonom și anume socio-politica educației; este de fapt o încercare de reflexie și de analiză politică a școlii și educației, a orientării și finalităților aces-

1 CHARLOT, B., La mystification pédagogique, Paris, Payot, 1976. Vezi, de asemenea, lucrarea lui SNYDERS, G,. École, classe et lutte des classes, Paris, P.U.F., 1976, în care autorul evidențiază relația strînsă dintre școală și structura social-politică a societății.

* Chiar dacă nu sînt absente cu desăvîrșire, curentele de inspirație filozofică și-au pierdut tot mai mult caracterul speculativ, locul lor fiind luat de o atitudine mai pragmatică, prin studierea obiectivelor și implicațiilor sociale ale educației, a comportamentelor didactice, a fundamentelor procesului învățării chiar.

tora, dar, mai ales, a acțiunii educative și a efectelor ei în plan social. Educația este evaluată nu numai din perspectiva valorii sale intrinseci (sau a personalității ca entitate individuală), ci din aceea a realităților și exigențelor social-politice (fie într-o perspectivă națională, specifică fiecărei țări, fie într-una mai largă, internațională, prin investigațiile întreprinse de organisme internaționale, cum este UNESCO, de pildă).

Aceste orientări vin să confirme, odată în plus, justețea ideilor concepției revoluționare a clasei muncitoare despre caracterul politic al școlii și al educației tinerei generații. Există, desigur, opinii care susțin — anacronic — caracterul apolitic al școlii, care vor să acrediteze teza că școala este în afara sau deasupra politicii și a sistemelor social-politice **.

Este însă din ce în ce mai evident că educația este implicată tot mai mult în societate (prin pluralitatea efectelor sale : economice, social-politice, culturale etc.), ceea ce conduce la considerarea ei și din perspectiva unor criterii politice [2].

Impactul socio-politic al școlii este prezent în numeroase confruntări de opinii. Astfel, sociologii francezi, P. Bourdieu și J. C. Passeron [3] susțin, pe drept, că instituția școlară constituie unul dintre instrumentele de manipulare a culturii în scopuri social-politice, de clasă. Sistemul de învățământ — arată ei referindu-se la realitatea școlii franceze în special (dar ideile lor au o valabilitate mai generală pentru învățământul din țările occidentale) — este un factor de reproducere a unei situații sociale date (menținerea raporturilor dintre clase, a claselor dominante etc.). În concepția lor sociologia educației capătă o finalitate politico-ideologică pregnantă prin contribuția pe care sistemul de învățământ o aduce la reproducerea cvasiidentică a raporturilor existente și a raporturilor simbolice între clasele ce contribuie la reproducerea structurii unei anumite distribuții a „capitalului cultural" între aceste clase.

Pornind de la teza că orice sistem de învățământ îndeplinește și o funcție de comunicare (a culturii) și control al efectelor acesteia, autorii analizează modul în care în cadrul „comunicării pedagogice" are loc o înlăturare a unei părți a populației școlare (cea dezavantajată sub raport socio-cultural) de la accesul la „cultura savantă" (cea care asigură reușita școlară și socială). Pentru a surprinde acest mecanism sociologic al discriminării culturale trebuie studiată populația școlară în calitate de receptor al mesajului pedagogic. Populația școlară — arată Bourdieu — constituie locul geometric al tuturor relațiilor între sistemul școlar și clasele sociale, caracterizate — din punct de vedere pedagogic — prin distanțe inegale față de cultura și codul lingvistic școlar.

Principala cauză (și deci principalul factor social) a nereușitei școlare a elevilor ce provin din medii socio-culturale defavorizate (aparținînd deci claselor exploatate) o constituie faptul că această populație școlară stăpînește într-o măsură inegală codul lingvistic și cultural al școlii (modelat pe sistemul culturii claselor dominante), ceea ce face ca ea să fie treptat înlăturată de la accesul spre nivelele superioare și favorizate ale sistemului de învățămînt.

În acest mod, școala, în loc să înlăture sau să atenueze inegalitățile socio-culturale dintre elevi (provocate de modalitățile specifice de socializare, de nivelul familiei și, în ultimă instanță, de originea lor socială), ea traduce și transformă avantajele sociale în avantaje școlare, iar acestea la rîndul lor sînt convertite, ulterior, în avantaje sociale.

Observăm însă că analiza pertinentă a mecanismelor socio-educaționale ale comunicării pedagogice este grevată — în concepția autorilor menționați — de faptul că soluția propusă accentuează cu precădere rolul și semnificația factorilor culturali, lăsînd în plan secundar necesitatea transformărilor în structura socială, egalizarea economico-socială a indivizilor ca premisă a egalizării lor culturale.

Aceasta conduce la teza — de multe ori susținută în sociologia occidentală — că racilele social-economice și politice pot fi surmontate prin reforme și transformări ale sistemului de învățămînt, că inegalitățile sociale pot fi înlăturate prin anularea inegalităților culturale în cadrul școlii. Această poziție inversează optica și raportul social între școală și societate, transformînd în mod neștiințific cauza în efect și efectul în cauză.

Ecouri ale acestor poziții și atitudini ideologice sînt tot mai evident prezente și în zone ale pedagogiei ce păreau în afara (sau la periferia) opțiunilor ideologice. Astfel, problema relației educaționale profesor-elev a devenit terenul de înfruntare a unor puncte de vedere dintre care multe au conotații ideologice pregnante. De fapt, atitudinile teoretice în această problemă merg de la pozițiile

** În școala franceză, multă vreme, această teză a avut largă audiență în rîndul opiniei publice și a cadrelor didactice. A trebuit să vină luna mai 1968, cu evenimentele deja știute, pentru a determina o radicalizare politică nu numai în rîndul tineretului studios (convertit mai demult la diferite crezuri politice), dar și în rîndul cadrelor didactice care au început treptat să-și judece activitatea și din perspectiva impactului ei social-politic.

2. Vezi J. FOURNIER: Politique de l'éducation.

3. BORDIEU P., PASSERON, J. C., La reproduction. Les Editions de Mimuit, Paris, 1970, BOURDIEU, P. PASSERON, J. C., M. de SAINT MARTIN,. Rapport pedagogique et communication, Mouton, Paris, 1965.

tradiționale ale unei pedagogii carismatice, excesiv directivă (consolidarea profesorului ca factor unic și decisiv al procesului educațional) pînă la teoriile actuale ale pedagogiei nondirective, autogestionare și instituționale, care încearcă să fundamenteze o nouă imagine despre rolul profesorului, un nou model al comportamentului său didactic (înscris în limitele schimbării concomitente a rolurilor profesorului și elevului și a semnificației lor în procesul de învățămînt, ce împinge, uneori, rolul profesorului în cadrul pasivismului ca dimensiune fundamentală) [4].

Toate aceste poziții teoretice sînt fundamentate pe o anumită ideologie și filozofie a libertății și autorității, încercînd să extrapoleze în plan școlar poziția ideologiei dominante despre libertate și autoritate în viața socială.

Pornind de la necesitatea apropierii școlii de societate și de la necesitatea sporirii rolului elevului în procesul educativ, aceste teorii introduc în școală modele și structuri relaționale ce deturnează uneori adevăratele finalități ale educației.

Una dintre aceste orientări este nondirectivismul. Apărut (uneori și practicat) ca un fel de „revoluție" în pedagogie, prin schimbarea „radicală" a relației educaționale, prin criticarea și înlăturarea structurii ei carismatice și autocratice, nondirectivismul se vrea fundat pe o ideologie a democrației, preconizînd o relație pedagogică democratică.

Sursele inițiale ale nondirectivismului sînt eterogene, dar semnificative sub raportul fundamentelor sale teoretice. El se inspiră din teoria psihosociologică a lui K. Lewin asupra grupurilor, încercînd să concretizeze și să confirme distincția făcută de acesta și colaboratorii săi cu privire la tipologia comportamentului liderilor în grupuri: autoritar, democratic și laisse-faire (tipologie ce utilizează cum se vede — concepte socio-politice pentru a descrie fenomene psihosociale și educaționale).

Un alt punct de plecare al nondirectivismului este teoria lui Moreno, care-i oferă ca element de reper teoria asupra spontaneității creatoare și stimularea ei în condiții relaționale specifice de grup [5]. Dar sursa care a influențat, se pare, în cea mai mare măsură pedagogia nondirectivă este teoria psihoterapeutului american C. Rogers despre personalitate și formarea acesteia, prin instituirea unui stil relațional nondirectiv [6]. Teoria lui — de inspirație psihanalitică — instituie autenticitatea, congruența și comprehensiunea ca indicatori esențiali ai personalității, realizabilă în condițiile cristalizării unui stil pedagogic empatic, bazat pe acceptarea de sine și acceptarea celuilalt în calitate de egal [7].

Pedagogia nondirectivă, care este în multe privințe o terapie pedagogică, se înscrie între magistrocentrism și pedocentrism, situații extreme în care relația profesor-elev este slabă.

Nondirectivismul este însă mai mult decît o pedagogie a relațiilor educaționale, el este și o ideologie, prin modul de abordare și integrare a acestora. El formulează (implicit sau explicit) un punct de vedere despre libertate, despre elev și profesor, despre atitudinea față de elev, toate rezultate dintr-o anume semnificație pe care o dă conceptului de om (și implicit celui de elev).

O altă controversă, ce a condus la atitudini și soluții dintre cele mai diferite (uneori cu un anume caracter spectacular) este cea referitoare la rolul social și la viitorul școlii. Ne aflăm aci în fața unor puncte de vedere diverse, care deși pornesc de la aceeași realitate (anumite dificultăți de adaptare a școlii la cerințele noi și presante ale dezvoltării sociale contemporane — evident diferențiate în funcție de sistemele social-politice în cauză) ajung la concluzii contradictorii. Ele merg de la judecăți care amintesc de concluziile primului raport al clubului de la Roma (care — cum se știe — în fața creșterii economice dezordonate a dat un semnal de alarmă propunînd radicala, dar și inadecvata, soluție a stopării creșterii — „creștere zero"), așa cum este foarte comentata și controversata teorie a deșcolarizării [8], pînă la cele care, fără a sub-

4. KAYE, B. și ROGERS I., într-o lucrare intitulată **Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants** (Paris, Dunod, 1971), după ce arată că termenul de „libertate" este un concept-cheie al pedagogiei, ce capătă noi semnificații teoretico-emoționale în cadrul pedagogiei de grup, subliniază că — după părerea lor — profesorul trebuie să-și asimileze „arta de a nu face nimic", întrucît „cu cît se ocupă mai puțin de elevi cu atît activitatea sa va fi mai bună" (p. 36).

5 Unul dintre teoreticienii nondirectivismului, pedagogul francez, R. Gloton, subliniază faptul că una dintre caracteristicile fundamentale ale pedagogiei nondirective este structurarea acțiunii instructiv-educative pe spontaneitatea și experiența personală a elevilor, ceea ce implică refuzul oricărei organizări și dirijări din afară, refuzul oricărui model.

6 C. Rogers este cel ce introduce, de altfel conceptul de nondirectivism, în lucrarea sa **Îndrumări de psihoterapie.** Vezi ROGERS, C. R., **Le développement de la personne,** Paris, Dunod, 1968. Vezi, de asemenea, **PERETTI, A, Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive,** Editions de l'E.P.I., 1967.

7 Trebuie menționat că pedagogia nondirectivă nu este o orientare unitară. Ea este, mai degrabă, un conglomerat de orientări, care se înscriu între un nondirectivism a la lettre, originar, ce presupune o relație terapeutică (de aceea inițial s-a practicat, cu precădere, în școlile pentru handicapați) și un nondirectivism moderat (nondirectivism dirijat i-am putea spune), așa cum îl întîlnim în unele orientări ale școlii franceze (de ex., C. Freinet). În spațiul dintre aceste extreme întîlnim variante dintre cele mai diverse, ca pedagogia autogestionară, instituțională (M. Lobrat, A. Vasquez, F. Oury, R. Lourau ș.a.).

8 Vezi **ILLICH I, Une société sans ecole,** Ed. du Seuil, Paris, 1971, **Reimer C., Mort de l école. Solutions de rechange,** Fleurus, Paris, 1972.

estima „criza" instituției școlare actuale, propun soluții constructive, de ameliorare a organizării și funcționării sale.

„Criza școlii" constituie o realitate mult discutată. Refuzînd, ca eronate, încercările de a mondializa fenomenul, fără a ține seama de faptul că el are grade de intensitate și forme de manifestare diferite în țări cu sistemele social-politice diferite, trebuie să menționăm eforturile ce se fac în toate țările pentru a optimiza instituția școlară. Acest lucru e observabil cu precădere în țările socialiste, care oferă cadrul optim de reajustare treptată a finalităților, conținuturilor și metodelor didactice la noi cerințe. Cauza principală a crizei școlii se află, în primul rînd, în încercarea de a trata realități și cerințe noi cu mijloace tradiționale. De aci decurge o anumită incoerență a soluțiilor care oscilează între o reîntoarcere la teorii și modalități ale pedagogiei clasice și teorii avangardiste, radicaliste, uneori utopice și fanteziste (cum este deșcolarizarea).

Dincolo de caracterul utopic și fantezist, deșcolarizarea implică o anume ideologie, a cărei țintă devine mai clară dacă avem în vedere că modelul „societății fără școală" este propus țărilor în curs de dezvoltare, ceea ce, în multe privințe, echivalează cu lipsirea acestor țări de unul din instrumentele fundamentale ale progresului și civilizației.

breviar

Mijloace de învățămînt a fost tema unei mese rotunde inițiată de Inspectoratul școlar al municipiului București și de Casa corpului didactic din București, acțiune organizată pe linia educației tehnologice a tineretului.

Participanții la acțiune: directori, profesori, ingineri, maiștri-instructori, cercetători, cadre didactice din centre pentru perfecționarea cadrelor, au reliefat preocuparea permanentă pentru traducerea în fapte a sarcinilor majore puse în fața școlii de Congresul al XI-lea și Conferința Națională a Partidului, privind modernizarea procesului de învățămînt, legarea lui tot mai strînsă de producție, de viață.

S-a accentuat necesitatea îmbunătățirii sistemului de instruire a viitoarelor cadre care vor practica profesiunile în plină afirmare a revoluției științifico-tehnice, revoluție ce caracterizează epoca noastră modernă și care a dat naștere la schimbări radicale în sfera forțelor de producție.

Dezbaterile au scos în evidență preocuparea colectivelor largi de cadre didactice, de a antrena elevii în marea mișcare a creației tehnice din cadrul Festivalului Național „Cîntarea României", contribuind substanțial la îmbogățirea bazei materiale a școlilor, creînd noi mijloace de învățare, aducînd îmbunătățiri funcționalității celor existente. Noile mijloace de învățămînt prezentate sînt rezultatul cercetării științifice, rodul creației de înalt nivel tehnic și utilitate practică, de muncă productivă.

Produsele constituie finalitatea unor îndelungate cercetări, pasiune și muncă susținută, atingînd astfel performanță tehnică, valoare științifică și didactică, eficiență în perfecționarea procesului de învățămînt.

S-a prezentat experiența școlilor pentru realizarea unor truse didactice, aparate și echipamente tehnice, proiecte de cabinete școlare, laboratoare, ateliere, mobilier școlar, materiale audio-vizuale, modele, grafice, jocuri.

Tov. ing. **MIHAI CALOTOIU**, prof. la Liceul industrial „Unirea", a arătat *preocuparea constantă a colectivului* de elevi conduși de cadrele didactice pentru realizarea unor aparate de măsură și control necesare laboratoarelor școlare.

În scopul stimulării creației tehnice, în Liceul industrial „Vulcan" — așa cum a relatat tov. ing. **ANDREI POPA**, directorul liceului s-a *amenajat un atelier polifuncțional* (dotat cu diverse mașini, utilaje, scule, SDV-uri), unde au fost concepute și realizate practic materiale didactice sub forma panopliilor, scheme funcționale, machete de mașini, mobilier școlar și scule care răspund cerințelor ergonomice, cu care au fost dotate atelierele, cabinetele și laboratoarele proprii, fiind livrate și altor unități școlare.

Tov. prof. **FELICIA HAICA**, director al Liceului de matematică-fizică „Gh. Șincai", a întregit preocupările colectivelor bucureștene cu aspecte din acest liceu privind realizarea unei multitudini de jocuri matematice care să *contribuie la dezvoltarea logicii* matematice, inteligenței, gîndirii, perspicacității etc. De asemenea s-a prezentat conceptul unui nou laborator de fizică.

Prezența tov. prof. dr. **PETRE BĂRBULESCU** de la I.C.P.P. a stimulat abordarea în dezbateri a problemei legării cercetării pedagogice de preocupările pentru modernizarea procesului de învățămînt, punînd accentul pe necesitatea valorificării depozitului de inteligență de la cea mai fragedă vîrstă, a inventarierii acestor idei și *stimulării prin inovații* și invenții.

Inspectoratul școlar a evidențiat preocuparea proprie pentru înființarea unei brevetoteci la capitolul „Mijloace de învățămînt", care să conțină descrierea unor brevete ale invențiilor pe plan mondial. Aceasta se va realiza la Casa corpului didactic, în sprijinul celor interesați în modernizarea procesului de învățămînt.

Transformarea cantității într-o nouă calitate — așa cum ne cere să înfăptuim secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — se poate realiza prin participarea colectivelor de cadre didactice și elevi la larga mișcare de creație tehnico-științifică, realizînd produse valoroase de înaltă performanță, în pas cu progresul tehnic, contribuind astfel la reducerea importului și în domeniul mijloacelor de învățămînt.

Ing. Eugenia BĂL AȘA

„EMIL SAU DESPRE EDUCAȚIE"— OPERĂ FUNDAMENTALĂ DE PEDAGOGIE PROSPECTIVĂ

Prof. univ. dr. TEODOR GAL
Univ. „Babeș-Bolyai" – Cluj-Napoca

I. **Între geniile tuturor timpurilor,** Rousseau a avut o viață dintre cele mai dramatice, încă din fragedă copilărie, însă o viață presărată cu multe momente de sublim.

Perioada cea mai fecundă din viața lui se înscrie între anii 1759—1762, cînd au apărut operele sale capitale: **Noua Heloiză** (1759), **Contractul social** și **Emil sau despre educație** (ambele, în 1762) — „trei capodopere care, cu toată diversitatea formei, vin dintr-o inspirație comună, deoarece toate tind să reformeze societatea: cea dintîi, în obiceiurile casnice, cea de-a doua în constituția politică; Emil, în sfîrșit, în legile educației copilului și tineretului" [2, p. 12]. Peste tot, în vederile lui, mijlocul principal pentru reformarea societății îl constituie educația — nu orice educație, ci una care să asigure **dezvoltarea liberă a copilului, prin acțiune proprie.** De aceea, **Emil sau despre educație** reprezintă opera principală din întreaga creație a lui Rousseau, o operă în același timp pedagogică, literară, filosofică și politică.

Emil a apărut cu mai bine de 200 de ani în urmă. Cu toate acestea, ca toate cărțile mari ale omenirii, această operă rămîne pururea și pretutindeni „obiect de meditație" pentru educatori, dar nu numai pentru ei... Puține cărți în lume au avut răsunetul lui Emil, puține au produs deodată atîta ură și atîta admirație, puține au exercitat o înrîurire atît de întinsă și atît de profundă...

II. **Ca și alte lucrări ale lui Rousseau,** Emil a fost înțeles în mică măsură, în timpul în care a apărut. Ed. Claparède explică acest fapt prin aceea că Cetățeanul Genevei și-a scris opera „pentru un timp care nu sosise încă" și care „cel mult de-abea începe să se ivească" [1, p. 89]. Însuși autorul lui Emil își dădea seama că subiectul său „era cu totul nou" și se temea că nu va fi înțeles [3, p. 4].

Orice s-ar spune, ideile lui Rousseau, formulate vizionar, nu au avut condiții să se afirme în epoca dată. Marile idei, ideile care au format pietrele unghiulare ale construcției sale, își păstrează neîncetat prospețimea; ele sînt „nemuritoare" și servesc ca tot atîtea surse inepuizabile de idei și orientări înnoitoare în gîndirea pedagogică și în practica educativă — sînt ipoteze care au început să se verifice imediat după zămislirea lor și au fecundat binefăcător evoluția ulterioară a gîndirii pedagogice universale, pînă în zilele noastre. Mai mult chiar, s-ar putea spune că nici acum nu sînt create peste tot condiții depline pentru realizarea lor. Noi trăim, însă, acele timpuri în care înfăptuirea ideilor rousseauiste esențiale condiționează vital progresul social. Să ne explicăm!

Tezele elaborate de Rousseau cu privire la modalitatea de asimilare a cunoștințelor și la **calitățile** intelectuale ce se dezvoltă în cursul activității proprii (spiritul de observație fin, independența și creativitatea gîndirii, capacitatea de a-și însuși știința, și chiar capacitatea de a descoperi adevăruri noi, de a inventa, de a construi instrumente și aparate, spiritul practic și dragostea de muncă și de adevăr, interesul viu și curiozitatea mereu aprinse etc.) puteau să fie lăsate în părăginire într-o epocă în care nu erau solicitate, fără a afecta bazele progresului social (cu excepția acelor copii care se impuneau prin înclinații și aptitudini deosebite). În zilele noastre, însă, și cu atît mai vîrtos în viitorul nu prea îndepărtat, condițiile vieții sociale noi cer **categoric,** ca o condiție de

viață și de moarte a progresului, în toate domeniile, ca **însușirile cu care Rousseau l-a împodobit pe Emil să fie cultivate permament și consecvent, nu în cazuri individuale izolate, ci în proporție de masă.** În lumina acestei idei, **Emil sau despre educație** încetează să fie o operă utopică și, în esența sa, devine **o operă fundamentală de pedagogie prospectivă.**

Spre deosebire de G. Berger (1896-1961) care a întemeiat pedagogia prospectivă deductiv, pornind de la caracteristicile societății contemporane, J. J. Rousseau procedează tot deductiv, însă punctul său de plecare este deosebit — este **copilăria** ca realitate **sui-generis.** Concluziile lor, însă, sînt foarte asemănătoare. Se poate spune, deci, că Rousseau este autorul unei duble descoperiri copernicane : descoperirea copilăriei (care i se recunoaște — Ed. Claparède) și descoperirea caracterului **prospectiv** al oricărei pedagogii demnă de acest nume (care se atribuie lui G. Berger).

În spiritul vederilor lui Rousseau, educația își propune să formeze omul pentru societatea viitoare. Ce argumente pledează pentru teza că **Emil sau despre educație** reprezintă o operă fundamentală de pedagogie prospectivă ?

Un prim argument îl formează **natura** educației și însuși **scopul** educației și al instrucției.

În ceea ce privește **natura educației,** Rousseau afirmă categoric caracterul ei permanent : „O repet, educația omului începe la nașterea sa" [3, p. 38]. **Nu numai** că educația lui Emil se începe în cea dintîi clipă a vieții, dar el este pregătit ca să-și continue educația toată viața și să exercite și asupra altora o acțiune educativă transformatoare.

Scopul educației este să formeze omul, dar nu un lucrător oarecare, cu însușiri determinate, ci omul în ființa căruia să se altoiască ulterior profesionistul de înaltă productivitate și de solidaritate umană.

În lumina acestei idei, Rousseau spune : „În ordine naturală, oamenii fiind egali, vocația lor comună este **starea de om ;** iar oricine este bine crescut în vederea acestei vocații nu poate îndeplini rău pe cele legate de ea. Mă interesează puțin dacă elevul meu va fi destinat armelor, bisericii sau avocaturii. Înainte de a îndeplini ocupația părinților, natura îl cheamă la **viața umană.** Meseria pe care vreau să-l învăț este aceea de **a trăi.** Ieșind din mîinile mele, el nu va fi, recunosc, nici magistrat, nici soldat, nici preot ; **el va fi mai întîi om ;** el va ști să fie ceea ce trebuie să fie un om, orice s-ar întîmpla ; chiar dacă soarta l-ar face să-și schimbe locul, el va fi totdeauna la locul lui" [s.n,. 3, p. 13—14].

Pe acest fond general și în deplin acord cu el se stabilește, apoi, scopul instrucției. Instrucția nu are ca scop acumularea cunoștințelor, ci formarea capacității de a-și însuși cunoștințele la nevoie, ca și cultivarea dragostei față de adevăr. „Scopul meu nu este să-i dau știința, ci să-l învăț s-o dobîndească la nevoie, să-l fac s-o prețuiască exact cît merită și să-l fac să iubească adevărul mai mult decît orice" [3, p. 191]. Modalitățile de instruire slujesc în întregime scopul propus.

Aici intervine al doilea argument : **metodele** folosite în procesul instruirii lui Emil. Esența metodei constă în **învățarea prin efortul personal, prin acțiune :** „în orice lucru, lecțiile noastre trebuie să fie mai mult în acțiune decît în discursuri, căci copiii uită lesne ceea ce au spus ei și ce li s-a spus, dar nu (uită) ceea ce au făcut și ceea ce li s-a făcut" [4, p. 179].

Vederile lui Rousseau, deplin actuale, țin de spiritul metodei, privită ca acțiune : 1) observarea lucrurilor și a fenomenelor ; 2) cercetarea independentă a lucrurilor și descoperirea adevărului prin efort propriu ; 3) învățarea prin experiențe și experimentare — adică în activitatea de inventare și construire a instrumentelor și aparatelor de care are nevoie pentru a învăța și a verifica singur cunoștințele (Emil inventează și construiește harta, busola, cîntarul, microscopul, telescopul etc., căci, motivează Rousseau : „Dacă, în loc să ții pe copil toată ziua cu ochii pe carte, îl ocupi într-un atelier, **mîinile sale lucrează în folosul spiritului,** el devine filosof și crede că nu este decît un muncitor" [3, p. 158].

„Nu-mi plac explicațiile prin cuvîntări ; tinerii le dau puțină atenție și nu le prea reține. Faptele obiective și numai ele ! Nu voi repeta niciodată de ajuns că noi conferim cuvintelor o putere prea mare ; cu educația noastră flecară nu formăm decît flecari" [ibid., p. 161]. Printre metodele preconizate de Rousseau se înscriu la loc de frunte și : 4) călătoriile etc.

În fiecare din cele patru împrejurări (modalități de instruire) educatorul nu transmite elevului său știința, ci îi atîță curiozitatea, îi dezvoltă interesul și-l învață cum să descopere singur adevărul. În fața obiectelor și fenomenelor, în fața întrebărilor și a nedumeririlor elevului, educatorul nu-i dă niciodată răspunsuri apodictice, ci îl îndeamnă : „să vedem, să cercetăm" [3, p. 189]. Să ascultăm însăși învățătura lui Rousseau : „Fă-l atent pe elevul tău la fenomenele naturii și îl vei face îndată curios ; dar dacă vrei să-i întreții curiozitatea, nu te grăbi niciodată să i-o satisfaci. Pune-i la îndemînă problemele și lasă-l să le rezolve singur. Să nu știe nimic pentru că i-ai spus, ci pentru că a înțeles el însuși ; să nu învețe știința, ci să o descopere. Dacă vreodată înlocuiești în spiritul lui rațiunea cu autoritatea, nu va mai raționa, nu va fi decît jucăria opiniei altora" [3, p. 148 —149].

În alt loc, autorul spune tot așa de explicit: „vreau să ne facem singuri toate mașinile și nu vreau să încep prin a face instrumentul înaintea experienței; dar vreau ca, după ce am întrevăzut experiența oarecum din întîmplare, să inventăm, puțin cîte puțin, instrumentul cu care s-o verificăm..." [ibid, p. 157].

„E vorba mai puțin de a-l învăța un adevăr, decît de a-i arăta cum trebuie să acționeze pentru a descoperi totdeauna adevărul" [ibid, p. 188]. Și mai jos: „îi arăt drumul științei, ușor, în adevăr; dar lung, imens și anevoie de străbătut. Îl las să facă primii pași pentru a cunoaște începutul, dar nu-i permit să meargă mai departe.

Silit să învețe singur, va face apel la propria rațiune, nu la rațiunea altora..." [ibid, p. 190].

Al treilea argument vizează calitățile intelectuale (numai la acestea ne referim aici, dar am putea spune și calitățile fizice, morale, estetice și practice) ale elevului, în stadiile finale ale dezvoltării sale.

La 12 ani Emil are idei puține, dar clare; el nu știe nimic pe de rost, dar știe mult prin experiență; dacă citește în carte mai rău ca alt copil, citește mai bine în cartea naturii...; vorbește o singură limbă, dar înțelege ce vorbește; dacă nu știe să spună așa ca alții, în schimb, știe să facă mai bine decît ei [f. 3, p. 141].

Privirea lui va fi atentă și observatoare: nu va întreba mereu prostește pe alții despre tot ce vede, ci va cerceta el însuși ca să afle ceea ce vrea să afle, înainte de a întreba [cf. 3, p. 142].

Lăsînd la o parte exagerările lui Rousseau, în procesul educării lui Emil pînă la 12 ani, reținem esențialul: claritatea ideilor, capacitatea de a studia, de a cerceta și de a cunoaște natura, capacitatea de a exprima clar și precis, ca și capacitatea de a acționa, de a face.

La 15 ani, Emil este „o ființă care acționează și gîndește" [3, p. 186]. El „are cunoștințe puține dar cele pe care le are sînt în adevăr ale sale; el nu știe nimic pe jumătate... are un spirit universal, nu ca urmare a cunoștințelor, ci a facultății de a le dobîndi; un spirit deschis, inteligent, gata la orice și, cum ar zice Montaigne: **„dacă nu instruit, cel puțin în stare să se instruiască"** [ibid, p. 190]. Și de data aceasta, esențialul constă în: transformarea cunoștințelor într-o avuție sigură a spiritului, trecîndu-le prin filtrul gîndirii proprii; formarea capacității de a dobîndi cunoștințele în mod independent; dezvoltarea interesului și a curiozității, a dorinței de a se cultiva neîncetat — ca resorturi interioare ale acțiunii și ale dezvoltării spirituale.

Alte argumente care pledează pentru caracterul prospectiv al operei Emil se referă la conținutul instrucției clădit pe „legea utilității", la educația prin muncă, educația ca operă de autoeducație, sistemul nou de relații dintre educator și educat — bazat pe conlucrare, pe îndrumare, pe stimulare, pe organizarea vieții elevului etc.

III. Datele prezentate pînă aci, care înfățișează scopul educației și instrucției, metodele de instruire, precum și calitățile intelectuale ale elevului (la 12 și la 15 ani sau la maturitate) ne pun în față **o concepție prospectivă clară.** În viziunea lui Rousseau, iluministă în esența ei, Emil nu este format pentru societatea dată, ci pentru cea viitoare: ba mai mult, el este chemat să conceapă, să proiecteze și să schimbe din rădăcini societatea din vremea sa construind societatea viitoare, la lumina unui ideal cu totul nou, în care să domnească adevărul, libertatea și egalitatea.

BIBLIOGRAFIE

1. CLAPARÈDE, ED., Educația funcțională (trad.), E.D.P., 1973.
2. COMPAYRÉ, G., J. J. Rousseau și educația naturii (trad.), Buc. 1919.
3. ROUSSEAU, J. J., Emil, sau despre educație (trad.), E.D.P.,m 1973.
4. * * * Din istoria gîndirii pedagogice universale. Antologie I., E.S.D.P., 1959, (sub red. ST. STOIAN).

ASPECTE PRIVIND EDUCAȚIA FETELOR ÎN SECOLELE XIV-XVIII

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

Educația fetelor în perioada la care ne referim este o temă mai puțin abordată în lucrările de istoria pedagogiei românești. Totuși, aspecte ale temei în discuție întîlnim la unii istorici și scriitori, ca de pildă la N. Iorga (în lucrări ca Rolul tradiției în creșterea femeilor la români, Scrisori de femei **ș.a.), la C. Gane** (Trecute vieți de doamne și domnițe), **la D. Cantemir** (Descrierea Moldovei) **ș.a. Autorii menționați, și alții, se referă îndeosebi la educația fiicelor de boieri și de domni și mai puțin la educația fetelor din popor.**

Reconstituirea procesului de educație a fetelor (atît a celor din popor, cît și a fiicelor de boieri și domni) o putem face, în primul rînd, prin similitudine cu procesul de educație al bărbaților, avînd însă în vedere rolul fiecărui sex într-o anumită etapă istorică.

Femeia avea ca principală sarcină creșterea copiilor — a băieților o perioadă mai scurtă — aceștia trecînd apoi sub îngrijirea bărbaților, pentru a face din ei continuatori ai activităților economice (în măsură să-și întrețină gospodăria și să producă o serie de bunuri specifice într-o economie autarhică) și soldați — apărători ai țării.

Cercetarea procesului de educație a fetelor, în această perioadă, ca și a instrucției lor, de altfel, trebuie realizată de asemenea în condițiile cunoașterii unei anumite realități politico-sociale și a unei mentalități specifice care s-au perpetuat secole de-a rîndul și care situau femeia pe o treaptă inferioară bărbatului, cu un statut inegal acestuia [1], cu drepturi civile limitate și, cu rare excepții, fără nici un drept politic.

Datorită caracteristicilor economico-sociale ale acestor epoci femeia și-a desfășurat activitatea mai mult în familie, fiind lipsită de condițiile necesare formării și participării la activitățile socio-culturale. Această situație nu a fost proprie numai țării noastre, condiția femeii fiind asemănătoare, în perioada respectivă, în întreaga Europă [2].

Ținută departe de formele de instrucție proprii epocilor trecute, formarea femeii a fost vitregită și prin lipsa preocupărilor teoretice vizînd educația ei. De-abia la 1687, pedagogul francez François Fénelon publica lucrarea **Despre educația fetelor.**

În condițiile societății românești, fetele (fie cele din popor, fie fiice de boieri sau de domn) au beneficiat — fiecare în condițiile dictate de situația socială proprie — de influența factorilor educativi din familie, interferată permanent cu acțiunea educativă a colectivității în care trăiau și a societății vremii. Astfel, practicile, obiceiurile și tradițiile dintr-o anumită perioadă istorică s-au transmis prin intermediul activităților cotidiene din familie, lucru care n-ar fi fost cu putință fără existența unui proces educativ care a facilitat femeilor posibilitatea exercitării activităților economice din familie și de administrație casnică și, mai tîrziu, a celor sociale și culturale.

Literatura populară — producțiile epice populare — precum și alte documente păstrate în arhive conțin dovezi care atestă preocupări de educație a fetelor care vizau : inițierea acestora în activitățile practice-gospodărești, educația în spiritul creării și aprecierii frumosului — educație artistică, pregătirea fetelor pentru viața de familie, pentru apărarea gliei strămoșești alături de soții și frații

1 Inegalitatea în drepturi a femeilor cu bărbații a fost în țara noastră nu numai în evul mediu, dar și mai tîrziu, pînă la începuturile epocii moderne, consemnată în legiuri. Legiurile Caragea (1818) și Calimach (1817) aflate în vigoare pînă în 1865, cînd se aplică noul cod civic, cuprindeau prevederi exprese împotriva egalizării în drepturi a sexelor. „Numai bărbații se fac boieri, judecători și ocîrmuitori obștești... Femeile sînt departe de toate cinurile politicești, stăpîniri, slujbe publice", prevedea, spre exemplu, legiuirea Caragea (vezi Legiuirea Caragea, ediție critică, București, Ed. Acad. R.P.R., 1955, p. 6 și **PARASCHIVA CÂNCEA, Mișcarea pentru emanciparea femeii în România**, Ed. politică, București, 1976, p. 11).

2 Concepția și atitudinea privind rolul femeii este sugestiv redată, spre exemplu, de francezul **SYLVAIAN MARÉCHAL** (Colaboratorul lui **GRACCHUS BABEUF** la „**Manifestul Egalilor**") care, la sfîrșitul perioadei revoluționare exclude femeia din „Societatea egalilor". El respinge dreptul femeilor de a învăța să citească sub pretextul că „instruirea abate femeia de la îndatoririle de mamă și soție" (vezi, **MATHILDE NIEL, Drama eliberării femeii. Prefață** și traducere de **ECATERINA OPROIU**, Ed. politică, Buc., 1974, p. 50.

lor, cînd era cazul ș.a. Din preocupările educative ale familiei nu lipsesc, după cum vom vedea, nici acelea privitoare la educația intelectuală a fetelor, înfăptuită, îndeosebi, în scopul prețuirii și sprijinirii unor acte de cultură și al dragostei față de știința de carte.

Educația fetelor a beneficiat la început de forme de realizare legate direct de activitate, de îndeplinirea cerințelor și activităților cotidiene din familie. Astfel, transmiterea „învățăturilor", a meseriilor, practicilor ori ritualurilor se realiza fără vreo pregătire de ordin teoretic, în cadrul procesului de exercitare a activității respective. Legată de această formă principală, cu timpul, au apărut și s-au dezvoltat și altele, care vor face parte din arsenalul de manifestări sociale și culturale ale epocii respective. Ne referim, în primul rînd, la șezătoare, furcărie și clacă — considerate pe bună dreptate „adevărate ateliere de creație artistică" [3] care au constituit veritabile mijloace de inițiere a tinerelor în tainele practicilor gospodărești, dar și de transmitere a valorilor spirituale, în general. Activitățile desfășurate în acest cadru au constituit pentru fete un fel de școală în care, pe lîngă achizițiile de ordin practic-gospodăresc, ele beneficiau de exercitarea memoriei, a spiritului de observație ; aici se modela sensibilitatea lor artistică, se realiza achiziția de informații de ordin istoric mai ales, dar și din domeniul geografiei, astronomiei ș.a., la nivelul epocii respective. Aceste informații erau desprinse din povestirea orală a unor capitole din literatura apocaliptică, hagiografică (referitoare la viața sfinților) și a unor lucrări apocrife, îndeosebi cărțile populare (Alexandria, Halima, Sindipa, Esopia sau Viața lui Esop) [4], precum și din balade în care erau prezentate bravurile unor eroi și fapte de seamă din istoria poporului — recitate și de multe ori chiar cîntate.

Asemeni fetelor din popor — creatoare de artă populară autentică — doamnele, domnițele și fiicele de boieri au lăsat posterității o serie de obiecte de artă care dovedesc că primiseră, la rîndul lor, o educație artistică. Doamnele și jupînesele împodobeau ctitoriile bisericești cu odoare și odăjdii lucrate de mîna lor ; doamna lucra înconjurată de roabele ei, de doamnele ei de onoare „și după exemplul ei făceau și celalte : soțiile de boieri, tot așa stau și lucrau darurile ce trebuiau să împodobească bisericile" [5]. Prin similitudine și în raport cu posibilitățile economice mult mai reduse, fetele din popor lucrau artistic diferite obiecte de îmbrăcăminte și deosebite lucruri de utilitate practică — scoarțe, ștergare etc. De multe ori, ele făceau astfel de obiecte pentru soțiile boierilor pe moșia cărora trăiau.

Ritualurile desfășurate cu ocazia unor evenimente și momente importante din viața omului (ca cel al nașterii și morții, al botezului, peținii, logodnei sau cununiei) sau cele ocazionate de sărbători tradiționale au transmis, în mod direct, din generație în generație — prin producțiile lirice „zise" în cadrul acestor evenimente — practici, ritualuri și un bogat material de informație istorică, constituind veritabile mijloace de educație a tineretului, deci și a fetelor. Acestor mijloace li se alătură și cele implicate în exercitarea practicilor agrare, cărora le erau proprii anumite ritualuri, la care participau femei și tinere fete, a căror desfășurare antrena, de asemenea, o literatură populară specifică. De la Dimitrie Cantemir avem, spre exemplu, informații privitoare la ritualul de secetă, cu participante femei care „îmbrăcau o fată care n-a împlinit încă 10 ani cu o îmbrăcăminte făcută din frunze de copaci și alte buruieni..." [6] și care cutreierau satul cîntînd versuri ; acest ritual denumit al paparudelor s-a păstrat pînă aproape de zilele noastre.

Alături de cele menționate ne reține atenția cîntecele și jocurile de copii cu un pronunțat caracter didactic, vechi de secole [7], care au constituit pentru fete, ca și pentru băieți, nu numai procedee de învățare a zilelor săptămînii, a lunilor anului, a numărătorii, a numelor de animale și de plante, dar și exerciții de educație fizică și artistică, precum și mijloace de educație morală, deoarece prin ironizare și satirizare puneau în evidență defecte de caracter și unele deficiențe de comportament ale copiilor [8].

Documentele ne dau informații și despre alte mijloace ale familiei și societății de educație a tinerelor fete în scopul pregătirii lor pentru viață în general și pentru viața de familie în special. Spre exemplu, înotul, vîslitul, călăria sau tragerea la țintă, practicate de băieți, au constituit totodată mijloace de cultivare a unor însușiri fizice și morale la tinerele fete prin practicarea lor directă de către acestea. Aceste activități contribu-

3 **BARBU THEODORESCU, OCTAV PĂUN, Folclor literar românesc**, E.D.P., București, 1967, p. 31.

4 **Cărțile populare în literatura română**. Ediție îngrijită și comentată de **I. C. CHIȚIMIA** și **DAN SIMONESCU**, 2 vol., Edit. pentru literatură, 1963 (**Studiu introductiv**).

5 **N. IORGA, Rolul tradiției în creșterea femeilor la români**, Vălenii de Munte, 1912, p. 13—14.

6 **D. CANTEMIR, Descrierea Moldovei**, traducere după originalul latin de **GH. GUȚU**, Editura Academiei R.S.R., București, 1973, p. 341 (*notă*).

7 În legătură cu acestea, o primă informație în scris o avem de la Anton Mario del Chiaro, fostul secretar al lui Constantin Brîncoveanu, în lucrarea **Storia delle moderne revoluționi della Valachia**, Venezia, 1718 (Ediția Iorga, 1914).

8 **BARBU TEODORESCU, OCTAV PAUN, Folclor literar românesc**, p. 248.

iau deopotrivă și la formarea spiritului de observație și de comparație, prin funcția de arbitru pe care o îndeplineau fetele la întrecerile dintre băieți. De exemplu, înotul și vîslitul le dădeau posibilitatea nu numai să se pronunțe cine este cel mai curajos dintre tineri, mai bine pregătit, ci și să disprețuiască „pe cei nevrednici în acest exercițiu" [9]. Frumoasa cîrciumăreasă brăileană Kira Kiralina batjocorea pe flăcăii care șovăiau în fața unei asemenea probe de bărbăție ; ea însăși a dat dovada curajului, înotînd voinicește în Dunăre, fapt care dovedește că în educația tinerelor fete intrau și o serie de exerciții fizice și de sporturi, printre care și înotul.

Martore la întrecerile dintre băieți, fetele își alegeau viitorii tovarăși de viață dintre învingători [10], fapt ce dovedește că ele constituiau factori de stimulare în procesul de educație a băieților și că între atributele prețuite de acestea intrau și cele privind comportamentul moral : vrednicie, cinste, curaj, onestitate, vitejie, loialitate etc., confirmîndu-se astfel afirmația că ele fuseseră formate în sensul prețuirii și respectării unor astfel de virtuți și trăsături morale, pe care și ele le exercitau la rîndu-le în activități și comportamente specifice lor.

Aceste componente ale idealului educativ al familiei sînt cuprinse sintetic și în versurile cîntecului de leagăn (transmis fetelor din generație în generație) prin care tînăra, devenită mamă, dă glas aspirațiilor privind devenirea viitoare a prunculuì : să ajungă viteaz, să fie cinstit, vrednic, să-și cinstească părinții, să-i iubească și să-i ajute pe semeni etc.

Corespondența doamnelor și domnițelor păstrată în arhive cuprinde dovezi ale preocupărilor de educație în familie ; semnatarele unor astfel de scrisori sînt cunoscătoare ale unor norme pedagogice de educație familială, preluate desigur de la înaintașele lor — deci desprinse dintr-o pedagogie practică, nescrisă — norme verificate și îmbunătățite prin utilizarea lor repetată, deci prin practică. Ele dovedesc în același timp funcția de educatoare a femeii și modalitățile prin care se transmiteau urmașelor aceste preocupări. Într-o scrisoare — testament doamna Elena, soția lui Constantin Postelnicul Cantacuzino, plecînd la Ierusalim, la anii bătrîneții (pe la 1681), lăsa fiilor săi Constantin, Mihai, Matei și Iordache o serie de sfaturi și povețe părintești, socotite pe drept norme pedagogice de educație în familie. Scrisoarea aceasta, prin care mama le dă fiilor „poruncă și învățătură precum se cade tuturor celor ce iubesc pe fiii lor" [11] și care poate fi asemuită în oarecare măsură cu **Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie,** prezintă un interes deosebit prin aceea că este notată aici o îndatorire de căpătîi a părinților — aceea de a se îngriji de educația fiilor lor — ea oglindind deci preocupările de ordin educativ ale familiei. Autoarea scrisorii menționate își îndemna fiii, printre altele, să fie frați iubitori („lăcuind într-o dragoste frățească"), să nu se despartă unul de altul, să se cinstească între ei, atît cel mic pe cel mare cît și mai marele pe cel mic. Se punea aici și problema rolului îndeplinit în anumite cazuri de fratele mai mare în educația morală și în pregătirea pentru viață, în general, a fratelui mai mic.

O altă scrisoare cu un obiectiv asemănător este aceea a Saftei lui Constantin Stolnicul Cantacuzino (1719), cuprinzînd îndemnuri către fii spre a trăi „întru unire și cu dragoste unul spre altul" [12], precum și aceea a Ecaterinei Mavrocordat (de pe la 1776) către beizadelele Iancu, Alexandru și Dumitrașcu, conținînd, de asemenea dovezi ale preocupărilor educative ale femeilor din perioada respectivă.

Aceste scrisori testament sînt printre primele documente autohtone scrise care cuprind elemente de educație în familie și în care se formulează o serie de idealuri educative reflectînd obiectivele societății românești și mentalitatea din vremurile în care aceste scrisori au fost întocmite.

Funcția educativă a familiei exercitată prin intermediul femeii (mamei) o găsim însă și mai amplu și mai precis conturată în primele decenii ale secolului al XIX-lea. Ea a fost îndeplinită atît în mod direct prin tactul și modalitățile în care femeile și-au crescut copiii, cît și în mod indirect — prin sfaturi, îndemnuri date prin scrisori, care au devenit apoi pentru tineri norme de viață. Astfel de sfaturi educative au fost date chiar și atunci cînd fetele au devenit mame la rîndul lor, iar băieții — bărbați în toată firea. Un exemplu elocvent îl constituie scrisorile lui Zoe Golescu [13] — soția lui Dinicu Golescu — către fata sa Ana, căsătorită Racoviță și către fiii Ștefan, Nicolae, Alexandru și Radu care au avut roluri de seamă în

---

9 **CONSTANTIN KIRIȚESCU, Palestrica, o istorie universală a culturii fizice,** Editura Uniunii de cultură fizică și sport, ediția a II-a, 1964, p. 514. Se menționează (la pagina 515) că lucrurile ajunseseră pînă acolo încît „obligația învățăturii înotului sub sancțiunea disprețului tovarășilor și în special al femeilor, a trecut și în unele cutume juridice locale"

10 În acest sens, amintim, printre altele, conținutul unor balade populare.

11 **N. IORGA, Scrisori de femei** ((Poate fi întrebuințată ca o carte de cetire în liceele de fete), Datina românească, Vălenii de Munte, 1932, p. 26; **N. IORGA, Viața femeilor în trecutul românesc,** Vălenii de Munte, Tip. „Neamul Românesc,„ 1910, p. 23.

12 **N. IORGA, Scrisori de femei,** p. 34.

13 Astfel de scrisori vezi în **Din vremea Renașterii naționale a Țării Romanești. Boierii Goleștí. Scrisori adnotate și publicate de GEORGE FOTINO,** 4 volume, București, 1939.

revoluția pașoptistă și în momentele importante ale formării statului național român modern, ale consolidării și modernizării lui. Zoe Golescu își îndemna copiii să fie modești, economi, să aibă un comportament moral ; în același timp, îi îndeamnă să-și iubească patria și să facă totul pentru ea. Unele din aceste scrisori sînt adevărate exemple de educație patriotică realizată prin intermediul familiei.

Dezvoltarea sentimentului de iubire de țară a intrat, de asemenea, în sfera de preocupări educative ale familiei, în secolele de care ne ocupăm. Educația patriotică a tinerelor fete — ca și a băieților — a fost o sarcină a familiei, dar și a obștei din care făceau parte aceștia. Unele dovezi, mai ales din domeniul tradiției, demonstrează acest fapt. Astfel, se vorbește despre Maria Sutașului, „fică, soră și femeie de ostaș", care în timpul domniei lui Ștefan cel Mare a intrat în oștire, a participat la luptă, evidențiindu-se prin curaj și îndrăzneală. Bună luptătoare, ea se distingea și prin calități de pricepută organizatoare, antrenînd în acțiuni cu conținut patriotic pe semenele sale. Împreună cu 120 de femei a aprovizionat cu muniții și hrană pe ostași, pe cîmpul de bătaie [14]. Asemenea acesteia, o tînără fată se distinge prin curaj și destoinicie, salvîndu-și tatăl din satul în flăcări și participînd direct la luptă împotriva tătarilor [15]. Un alt exemplu de patriotism îl oferă Maria, fata lui Eremia Vodă și a Ecaterinei, născută în 1595 în Polonia, care trăind ani mulți printre străini își manifestă dorul și dragostea de țară printr-un act de danie către biserica Aron Vodă din Iași, arătînd astfel că „nu-și poate uita amintirile din tinerețe și țara natală [16]."

Multe doamne din istoria poporului nostru au dat dovadă de curaj, destoinicie și dragoste de țară, conducînd cu pricepere treburile țării atunci cînd soții erau plecați în războaie sau se aflau ca prizonieri în tabăra dușmană. Citățm, spre exemplu, numele Isabellei Zapolya, soția voevodului Transilvaniei Ioan Zapolya, numele Elenei, soția lui Petru Rareș, al Elinei lui Matei Basarab, al Mariei Ghica, soția domnului Grigore Ghica [17] ș.a. Viața și faptele lor dovedesc că ele au fost pregătite pentru a face față cu competență la treburile de cancelarie și la cele privind relațiile externe ale țării ; cu siguranță, în formarea lor au intrat și elemente de educație patriotică.

Istoria menționează și un caz, primul dealtfel din istoria românilor, cînd o femeie se află pe cîmpul de luptă, față în față cu dușmanul, în calitate de conducător. Este vorba despre doamna Chiajna, fiica lui Petru Rareș, ajunsă doamnă a Țării Românești în 1546 prin căsătoria cu Mircea Ciobanul, care în toamna anului 1559 își conducea cu pricepere oștile în luptă, arătîndu-se „aprigă, dîrză, apărînd pămîntul românesc și drepturile copiilor... [18]. De la Sima Stolnicească Buzească, soția lui Stroe Buzescu, s-a păstrat inscripția de la mormîntul soțului ei — monument de frumusețe literară — (de pe la 1602) în care aceasta redă în amănunt fapte de istorie românească contemporană ei ; conținutul inscripției ne-o prezintă pe stolniceasă drept o femeie devotată țării, legată strîns de evenimentele pămîntene [19].

Cele notate mai sus constituie aspecte ale educației morale pe care au primit-o fetele în secolele trecute și totodată dovezi care confirmă teza că ele au fost educate în conformitate cu obiectivele epocii respective și prin mijloace proprii realizării procesului educativ la acea vreme.

Există dovezi că în preocupările educative ale familiei — în secolele la care ne-am referit — au intrat și cele privind educația intelectuală a tinerelor.

Nu ne propunem să urmărim în detaliu procesul de instrucție al fetelor, în aspectele sale componente (amploare, conținut, arie de cuprindere etc.). Vom aduce doar unele dovezi în sprijinul afirmației că au existat astfel de preocupări care au stimulat pe tinerele fete în activități de ordin cultural.

Astfel, pe la 1360, Anca, fiica lui Nicolae Alexandru Vodă și a doamnei Clara, a poruncit să fie adunate o serie de lucrări privind viețile unor sfinți ; manuscrisul lucrării realizate din această inițiativă [20] se află în prezent la Biblioteca Universității din Gand. Trei secole mai tîrziu, doamna Elina, soția lui Matei Basarab, a patronat tipărirea unui Triod Penticostar, apărut la 1649. Triodul slavon „a fost făcut întreg pe cheltuiala ei" [21]. De asemenea, a colaborat cu fratele ei Udriște Năsturel la traducerea din slavonește în latinește a cărții „Imitația lui Christos" de Thomas de Kempis. Cartea a fost tipărite la 15 aprilie 1647 [22]. Desigur că activitatea de patronaj literar desfășurată de

14 SIMION T. KIRILEANU, Ștefan cel Mare și Sfînt, Istorisiri și cîntece populare, ediția a III-a sporită, Tipografia Mănăstirei Neamțu, 1924, p. 83.

15 Idem, p. 170—175.

16 C. GANE, Trecute vieți de doamne și domnițe, Vol. I Editura Junimea, 1971, p. 184.

17 AFRODITA G. HAINĂROȘIE, Viața femeii în cursul veacurilor, Brăila, f.a. p. 67; C. GANE, Op. citată, vol. I, p. 56, 70. ș.a.

18 ION BODUNESCU, ION RUSU-ȘIRIANU, Descifrarea unei istorii necunoscute. colecția Sfinx, Ed. Militară, 1973, p. 105.

19 C. GANE, Op. cit., vol. I, p. 136—137.

20 Este vorba de un Synaxar, urmat de o scriere referitoare la locurile sfinte din Palestina, în limba slavonă, apărut la Vidin. (Vezi N. IORGA, Domnița Anca și Patronagiul ei literar, București, 1925, p. 2—3; C. Gane, Op. cit., vol. I, p. 8.

21 C. GANE, Op. cit., vol. I, p. 221 și N. IORGA, Doamna Elina a Țării Românești ca patroană literară, București, 1932, p. 5 și 8.

22 C. GANE, Op. cit., vol. I, p. 221.

această doamnă a fost rodul educației temeinice primite în familia ei de cărturari.

O altă doamnă, Ecaterina lui Alexandru Vodă Mircea este cunoscută în istorie ca o femeie cultă. Ea cerea cărți de citit sorei sale Marioara, călugăriță în insulele Murano de lîngă Veneția. Într-un zapis din anul 1657 se pomenește de Autimia, fiica vornicului Grigore Ureche cronicarul „ca fiind cu carte foarte învățată". Desigur, cronicarul i-a dat fiicei sale o învățătură aparte, implicînd și unele cunoștințe juridice, de vreme ce în zapisul menționat se spune că ea singură a redactat un act juridic [23].

Un alt exemplu de preocupare a femeii pentru acte de cultură îl aflăm într-un document din 1748—1750 în care se menționează despre dania făcută de Bucșănescu biv Sărdar și jupîneasa sa Maria: ei își dăruiau averea pentru zidirea unei biserici, pe moșia lor, la Berisliveşti, dispunînd totodată ca „din copiii, săraci, fără părinți... să aleagă 6 copii să învețe carte la Schit, la dascălii ce vor așeza epitropii" [24]. De asemenea se menționează și despre un zapis al Catrinei, „nepoata Popei Ursului", prin care aceasta vindea un teren Mitropolitului Gavril, „fiind trebuitor — așa cum se menționa în zapis — școalelor ce s-au făcut acum, dînd și alți megieși locurile ce au fost prin prejurul nostru" [25].

Toate acestea constituie dovezi privind capacitatea femeilor — din perioada la care ne-am referit — în îndeplinirea unor activități culturale, precum și faptul că ele au primit o pregătire în acest scop.

Documentele atestă că au beneficiat, în primul rînd, de o astfel de pregătire fiicele de boieri și de domni. Acestea au fost obiectul unui proces de educație și instrucție organizat, în măsură se le facă apte pentru preocupări superioare cadrului limitat al gospodăriei familiale. Dorința de cunoaștere în general, de instruire, a fost prezentă desigur și în rîndul fetelor din popor, din moment ce există mărturii referitoare la știința de carte a unora dintre acestea. Spre exemplu, o săteancă din Moldova, din Satul Străjereni, scria pe la 1703 soțului ei, plecat în Țara Ungurească. Datată cu anul 1750, se cunoaște o scrisoare a Gaciei Colțunoaia, de asemenea femeie din popor [26].

Măturiile documentare care au stat la baza reconstituirii prezentate în studiul de față pun în lumină faptul că, din multe puncte de vedere, educația fetelor a fost realizată în secolele de care ne-am ocupat la fel cu cea a băieților, prin aceleași mijloace, concluzie care infirmă afirmația că fetele n-ar fi format obiectul unor preocupări educative. Formarea fetelor, mai ales a celor din popor, s-a realizat prin cunoașterea obiceiurilor, a practicilor și tradițiilor populare, transmise de generațiile adulte în timpul exercitării activităților cotidiene din familie.

Obiectivele și conținutul educației tinerelor fete decurg din sistemul de organizare socială propriu secolelor trecute, din concepția privind rolul și funcția socială a femeii. Astfel, se înregistrează treptat, odată cu evoluția socială, o sporire și diversificare a preocupărilor privind educația fetelor [27], fapt care reprezintă o consecință firească a dezvoltării economice și a prefacerilor de ordin social. Acestea încep să-și pună, din ce în ce mai mult, amprenta și asupra situației și rolului femeii în societate.

---

23 **V. PANOPOL, Romînce văzute de străini**, Ed. Cartea Românească, 1947, p. 37, reprodus și în „Revista Arhivelor" an II, p. 372.

24 **V. A. URECHIA, Istoria școalelor de la 1800 la 1864**, București, 1892, tom. I, p. 13.

25 **Idem**, tom. IV, nota 1 la p. 29.

26 **N. IORGA, Scrisori de femei**, p. 28—29 și 39.

27 Treptat, sarcina educației fetelor trece și în atribuțiile unor „instituții" create anume în acest scop. Astfel, în primele legiuiri tipărite în Moldova și Țara Românească (Pravila lui Vasile Lupu, Iași 1646 și „Îndreptarea legii", Tîrgoviște, 1652) se găsesc referiri despre trimiterea fetelor la învățătură — se prevăd și obligațiile „dăscăliței" în grija căreia a fost dată vreo fată: a deprinde pe ucenice cu învățătura de carte și bunele moravuri, deci a o instrui și educa în același timp (vezi **Carte românească de învățătură**, 1646, ediție critică), Editura Academiei R.P.R., București, 1961, p. 125; **Îndreptarea legii**, 1652, Editura Academiei R.P.R., Buc., 1962, p. 150.

PROFESORUL PETRE DULFU CÎNTĂREȚ AL UNIRII

Dr. PETRE PUȘCAȘU

Prin Petre Dulfu (1856—1953), plaiurile maramureșene (satul Tohat, com. Ulmeni) au înscris, în istoria culturii românești, numele unui valoros poet și cadru didactic.

Petre Dulfu a început să se afirme ca poet încă din anii de liceu, în cadrul Societății de lectură, cînd l-a descoperit conducătorul revistei „Familia" — inimosul Iosif Vulcan. El a fost apreciat în anii studenției (Facultatea de litere-filozofice a Universității din Cluj) și de Vasile Alecsandri pentru poeziile publicate, iar mai tîrziu de exigentul G. Călinescu în vestita sa Istoria a literaturii române.

După luarea doctoratului (1881), Petre Dulfu a trecut Carpații. Ajuns în București — unde a rămas pînă la moarte — el a intrat în învățămînt, fiind profesor de pedagogie-filozofie la vestitele Școli normale (de fete și băieți) din Capitală, timp de peste patru decenii. Paralel însă a muncit și pe plan literar (din 1911 a devenit și membru al Societății Scriitorilor Români). De la el ne-au rămas opere literare valoroase, unele răsplătite cu premii ale Academiei Române !

Ca om al școlii. P. Dulfu a colaborat — alături de presa literară — și la presa pedagogică. Ne-a lăsat și cîteva lucrări de pedagogie. De asemenea, el a fost autor sau colaborator, decenii de-a rîndul, la numeroase manuale școlare pentru învățămîntul primar. Legat de poporul din care s-a ridicat. Dulfu a luptat, prin bogata sa activitate școlară și extrașcolară (a fost și un inimos colaborator a lui Spiru Haret), pentru luminarea poporului și scăparea lui de sărăcie.

Gîndul său, ca fiu al Ardealului, a fost Unirea din 1918, eveniment pentru care s-a angajat cu toată puterea sa. Imediat după unire, Dulfu a tipărit la București o plachetă de versuri intitulată simbolic **Visuri împlinite,** dedicată, după cum specifica autorul, „învățătorilor neamului românesc, care au contribuit, în școală, prin cuvînt și pe cîmpul de luptă, la înfăptuirea visului nostru secular".

Dar acest vis secular s-a împlinit numai peste aproape trei decenii, așa cum magistral a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, la sesiunea solemnă comună a C.C. al P.C.R., Consiliului Național al Frontului Unității Socialiste și Marii Adunări Naționale dedicată sărbătoririi împlinirii a 60 de ani de la formarea statului național unitar român : „Socialismul a asigurat exercitarea în fapt a celor mai largi drepturi și libertăți cetățenești, a creat o democrație nouă, de tip superior, care permite participarea muncitorilor, țăranilor și intelectualilor, a tuturor categoriilor sociale, la întreaga viață politică, socială, la elaborarea și înfăptuirea politicii interne și externe a țării, la guvernarea statului, la conducerea societății, la făurirea conștientă a propriei sale istorii.

În acest cadru și-a găsit pentru prima oară rezolvarea justă, în spiritul ideologiei marxist-leniniste, problema națională, înfăptuindu-se deplina egalitate în drepturi a tuturor cetățenilor patriei, fără deosebire de naționalitate".

Petre Dulfu, ca un iubitor de țară, a cîntat mărețul eveniment de acum 60 de ani așa cum a înțeles el acest vis secular al ardelenilor. Cu toate limitele istorice, ideile sale au meritul că au fost sincere și omenoase în oglindirea artistică a momentului din 1918.

Măreața zi în care la Alba Iulia s-au adunat românii din Transilvania, Maramureș, Crișana și Banat a constituit un prilej de alese trăiri pentru cel care de atîția ani o așteptase.

Una din poeziile lui Petre Dulfu, intitulată adecvat momentului **În Alba Iulia,** redă tocmai acest eveniment. În măreața zi, oamenii vin aici de pretutindeni „cu veselia pe a lor față" și pășesc în cetatea în care a intrat, cu trei veacuri în urmă, Mihai Viteazul, domnitorul ce urmărea același țel, dar care atunci nu a putut fi atins pe deplin : „În Alba Iulia, cetatea / viteazului Mihai ... priviți ! / Curg valuri, valuri azi Românii / Cu-același gînd la drum porniți" /. Mulțimea este veselă, cum n-a fost niciodată, fiindcă de acum poporul român de aici este liber ; el a scuturat lanțurile robiei cumplite și nu se mai pleacă jugului străin. Sînt amintiți bravul Horea, precum și Cloșca și Crișan, eroi ce aici, în văzul lumii, și-au dat viața pentru libertate. Dorința poporului român adunat aici este aceea de a fi stăpîn în țara care începe să-i aparțină :

„Că vor stăpînitori să fie / pe al lor pămînt ... și să unească / De astăzi țara lor frumoasă, / pe veci ... cu Țara Românească !“ /.

În cetatea Alba Iulia, unde altădată au stat închiși martirii neamului nostru, acum fîlfîie, pe toate zidurile, stindarde românești. Tribunii vestesc poporului că unirea este înfăptuită ; fericirea e atît de mare, încît ochii mulțimii sînt plini de lacrimi : „Tribuni, prin grai, vestesc poporul / Că-i fapt îndeplinit unirea ; / Și stropi de lacrimi de sub gene, / la toți le stoarce fericirea“ /. Poetul simte că în aerul deasupra cetății plutesc umbrele lui Mihai, Horea și Iancu, care zic într-un gals : ... / Nepoți ! ... în astă zi / Ați făptuit ce noi degeaba / truditu-neam-an'făptui ... / Mărire, cinste-n veci dar vouă ! / ... Noi moarte-amară am îndurat ... / Ci-acum, săltăm de bucurie, / Căci iată, voi ... ne-ați răzbunat ! /.

Legată de același eveniment este **Unirea** — o altă poezie în care Dulfu a oglindit măreția momentului istoric. El arată că dacă oamenii nu se unesc la un loc, în lupta pentru înlăturarea asupririi, atunci orice atac al dușmanului îi împrăștie : „Nisipul de pe maluri / Văzuta-ți ce ușor / E spulberat în aer / De ori ce vîntișor ?“ /. Cînd însă „nisipul se unește grăunte cu grăunte“, „se formează o stîncă de granit ce stă neclintită în calea dușmanilor : „Și ce-i pasă stîncii / De-a vîntului suflare ? Din loc nici uraganul / S-o miște nu-i în stare ! /.“

Pe eroul transilvănean Pop Gheorghe de Băsești poetul l-a cunoscut personal, fiind de altfel din sate vecine. De aceea, cînd vestitul luptător a închis ochii, Dulfu a imortalizat faptele eroice ale marelui dispărut în poezia **La mormîntul lui Gheorghe Pop de Băsești.** În ea, autorul își manifestă sentimentul de admirație pentru acest om a cărui viață a fost o permanentă muncă și necurmată luptă pentru libertate. Dar roadele muncii sale, ca ale întregului popor român din Ardeal, intrau în mîinile asupritorilor. Cu toate că Transilvania era bogată în aur, poporul nostru nu se putea bucura de avuțiile sale. El avea parte, spunea poetul, doar de durere și mizerie : „Lucrai cu hărnicie a ta moșie-ntinsă / Scoțînd din bulgări aur ... nu pentru tine însă !“ /.

Slăvind faptele vitejești ale poporului din trecut, el arăta că Gheorghe Pop de Băsești a fost un erou care a mers înflăcărat la luptă pentru cauza dreaptă a neamului său : „Frumoasă-ți fu viața ! ... sfîrșitul mai frumos ! / Căzuși pe cîmpul luptei, stegare inimos ! / Acei ce numai ură în lume ți-au purtat, / Voiau să te sfărîme chiar și-n sicriu culcat. / Fuși prohodit sub șuier de gloanțe dușmănești, / Și-n cîntul de izbîndă al oastei românești. /“

Ideile pentru care el a acționat sînt mereu vii : „Te-ai dus ! ... dar amintirea-ți frumoasă va trăi : / Românii toți de-a pururi cu drag te-or pomeni ! / Și de prin slăvi albastre, vedea-vei fericit / Cum Neamul — pentru care atît te-ai străduit / Nainte-ntruna merge, de steaua lui condus, / Se-nalță printre neamuri mai sus ... și tot mai sus !“.

Petre Dulfu, în dubla sa ipostază de poet și cadru didactic, și-a pus toate forțele în vederea realizării unui vis pe care l-a apucat și îndeplinit la nivelul vremii de acum șapte decenii. Activitatea sa bogată îndreptățește omagierea postumă pe care sătenii și organele județene din Maramureș o întreprind acum : repararea obeliscului ridicat poetului de „Astrat“ în Tohat, în 1931, amenajarea unei săli memoriale în una din încăperile noului cămin cultural din satul natal al lui Petre Dulfu. În fine, o la fel de binemeritată stimă ar constitui-o și tipărirea unei antologii a scrierilor pedagogice și literare ale celui care a fost poetul și pedagogul care a luptat pentru ridicarea poporului său și a contribuit spiritual la cinstirea evenimentelor de la Alba Iulia din 1918.

BIBLIOGRAFIE

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Sesiunea solemnă comună a C.C. al P.C.R., Consiliului Național al Frontului Unității Socialiste și Marii Adunări Naționale dedicată sărbătoririi împlinirii a 60 de ani de la formarea statului național unitar român*, „Scînteia“, din 2 decembrie, 1978.

[2] Ilie Popescu-Teiușan *Pedagogi și oameni de școală din România* (Mic dicționar), E.D.P., București, 1975, p. 50.

[3] George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, București, 1941, p. 526.

[4] Victor Crăciun, *Studiu introductiv*, în volumul *Petre Dulfu Scrieri*, Editura Minerva, București, 1971, p. 1—L.

[5] Petre Pușcașu, *Petre Dulfu — pedagog*, în *Studii și articole*, vol. II, editat de Filiala Societății de științe filologice și Consiliul pentru cultură și educație socialistă al jud. Maramureș, Baia Mare, 193, p. 89—99.

REPUBLICA POPULARĂ CHINEZĂ SPRE ANUL 2000

NICOLAE SĂCĂLIȘ

Cu mult timp în urmă, în partea de nord a Chinei trăia un om cunoscut sub numele de omul naiv de la nord. În fața casei lui erau doi munți, Taihang și Wangwn, care îi stăteau în cale. De aceea, într-o zi, el, împreună cu feciorii lui, au început să sape munții, hotărîți să-i mute din loc. Un alt om, numit și bătrînul înțelept, a văzut ce făcea omul naiv și văzînd surprins i-a zis: „Este absurd să încerci să muți munții din loc. Munții sînt uriași iar tu și cu feciori tăi sînteți puțini". La aceasta, omul naiv din nord a răspuns: „Cînd mor, o să fie feciorii mei ca să continue munca, apoi nepoții mei și mai tîrziu nepoții nepoților mei". Zicînd aceasta el a început din nou să sape, nestrămutat în convingerea lui. Zeii au fost impresionați de tăria sufletească a omului naiv din nord și ca să-l ajute au trimis doi îngeri care au mutat munții din loc.

ACEASTĂ VECHE POVESTIRE CHINEZEASCĂ a fost citată de Mao Tze-dun într-o cuvîntare în 1945, în fața activului de partid, unde președintele Partidului Comunist Chinez a mai adăugat, reinterpretînd vechea povestire: „Zeii noștri nu sînt altceva decît masele populare chineze. Dacă ele stau drept scut și spadă împreună cu noi, atunci de ce să nu înlăturăm acești doi munți (imperialismul și feudalismul) din calea noastră"[1]. Din 1949, cînd P. C. Chinez a cucerit puterea politică în China, povestea „Omul naiv din Nord" a devenit un simbol al revoluției socialiste chineze.

Recent, conducerea de partid și de stat chineză a luat o serie de măsuri și hotărîri care vin să dezvolte programul de construcție a socialismului și să reafirme spiritul omului naiv de la nord, din povestirea citată de Mao Tze-dun.

De data aceasta, obiectivul major, după cum a subliniat președintele Hua-Kuo-fen, îl constituie transformarea Chinei, pînă la sfîrșitul secolului, într-o mare și puternică țară socialistă, cu industrie și agricultură modernă, cu o apărare națională modernă, cu o știință și tehnologie modernă. Asta înseamnă că în următorii 22 de ani China urmează să realizeze ritmuri de dezvoltare rapidă în toate domeniile vieții materiale, sociale, culturale și să condenseze în două decade procese care în alte țări au cerut un secol. Aceasta înseamnă o concentrare uriașă de eforturi, elaborarea unor noi strategii ale dezvoltării și implicit inițierea unui nou experiment social, la o scară nemaiîntîlnită în istorie pînă în prezent.

Un loc important în atingerea acestor obiective urmează să-l joace dezvoltarea culturii, științei și educației. De fapt, în dialectica relației dintre scop și mijloc, dezvoltarea culturii (umanist-științifică) și educației este văzută ca principalul mijloc de atingere a obiectivelor stabilite. Cu alte cuvinte, revoluția politică și socială inițiată și condusă de P. C. C., care a culminat cu cucerirea puterii politice în 1949, este continuată și dezvoltată de data aceasta în domeniul științei, culturii și educației. De aici și conceptul potrivit căruia „trebuie să fii atît revoluționar cît și expert" [2] devine un principiu fundamental al politicii partidului chinez. „Din punct de vedere, al perspectivei mai îndepărtate a spus Hua-Kuo-fen, la Conferința națională consacrată problemelor științei în China, ținută în primăvara acestui an, ridicarea puternică a nivelului științific și cultural al națiunii constă în pregătirea, din rîndurile întregii națiuni, a sute de milioane de oameni ai muncii care să aibă conștiință și cultură socialistă. Acesta trebuie să fie tipul de om care este atît intelectual-muncitor, cît și muncitor-intelectual" [3].

Cu alte cuvinte, diferențele dintre munca fizică și munca intelectuală vor fi tot mai mult înlăturate, și procesele de învățare, construcție, inventivitate și mai ales creație vor deveni fundamentale. Aceste idei au fost expuse deosebit de clar de președintele Partidului Comunist Chinez, Hua-Kuo-fen, care, reluînd o teză

fundamentală elaborată de Lenin, a spus în cuvîntarea mai sus menționată că „lozinca noastră este: învățați, învățați și din nou învățați! uniți-vă și din nou uniți-vă"[4].

Aceeași idee a fost subliniată și de vicepremierul Den-Siao-pin, care la aceeași Conferință națională a arătat că „...dacă nu modernizăm țara, dacă nu ne ridicăm nivelul științific și tehnologic, dacă nu dezvoltăm forțele de producție, dacă nu consolidăm țara și dacă nu îmbunătățim viața materială și culturală a poporului, sistemul nostru politic și economic socialist nu poate fi întărit pe deplin și nu va exista garanția securității țării noastre"[5].

Conferința națională a stabilit în încheiere un plan de hotărîri. Dintre măsurile mai importante conținute în acest plan amintim:

1. Apropierea de (sau atingerea) nivelurilor mondiale avansate într-o serie de ramuri importante ale științei și tehnologiei.
2. Creșterea numărului de cercetători de profesie pînă la 800.000.
3. Crearea unor centre moderne de experimentare științifică.
4. Deschiderea largă a porților pentru cei competenți. Ca urmare elevii remarcabili pot absolvi școala înainte de termen.
5. Elaborarea unui sistem de cercetare științifică și tehnologică la scara națională.
6. Sprijinirea politicii de a lăsa o sută de flori să înflorească și o sută de școli de gîndire să se înfrunte.
7. Învățarea științei și tehnologiei de la țările avansate și intensificarea schimburilor academice internaționale.
8. Adoptarea de reglementări pentru instruirea, testarea, promovarea și recompensarea personalului științific și tehnic.
9. Asigurarea unui număr corespunzător de ore de muncă pentru cercetarea științifică. În fiecare săptămînă cel puțin 5/6 din timp urmează să fie consacrat activităților de cercetare.

Cum era și firesc, noul program de dezvoltare a țării a impus și o analiză privind rolul școlii și educației în atingerea acestor obiective majore. Convinși de faptul că educația și învățămîntul răspund în mod direct de pregătirea unei forțe de muncă cu înaltă calificare, a unui număr mare de muncitori, tehnicieni, oameni de știință și cultură, conducătorii de partid și stat chinezi au inițiat un program privind îmbunătățirea calității învățămîntului. Conferința națională consacrată problemelor științei, ținută în primăvara acestui an, a fost urmată în consecință și de o Conferință națională privind dezvoltarea educației și învățămîntului. După cum a subliniat la această conferință vicepremierul Den-Siao-pin, îmbunătățirea calității învățămîntului constituie obiectivul major care stă în fața conducătorilor și oamenilor de școală din China. Îmbunătățirea calității învățămîntului înseamnă atît o ridicare a nivelului de cunoștințe predate, cît și o dezvoltare din punct de vedere moral, intelectual și fizic a tuturor celor care învață, astfel ca ei să devină muncitori cu conștiință și cultură socialistă. În viitor deci școala chineză urmează să fie perfecționată astfel încît să pregătească noile generații de constructori ai socialismului. Această perfecționare va fi multilaterală, ea va cuprinde atît conținutul cît și metodele, structurile și sistemele de evaluare.

În prezent, sistemul de învățămînt chinez cuprinde o școală elementară de cinci ani, urmată de o școală medie tot de cinci ani — împărțită însă într-un curs inferior de trei ani și un curs superior de doi ani — și învățămîntul superior desfășurat în universități și institute de învățămînt superior de diferite durate. Există actualmente aproximativ 70 milioane de elevi cuprinși în învățămîntul mediu și în jur de 600.000 de studenți în învățămîntul superior, care se desfășoară în 88 de universități și institute. Există de asemenea 20 de școli superioare, dintre care unele model, ca cele din Tagiai, Tacin, Șanhai și Pekin. După cum s-a precizat la Conferința națională consacrată învățămîntului, pînă în 1983 se prevede generalizarea învățămîntului de opt ani în zonele rurale și a învățămîntului de zece ani în orașe. Realizarea acestui obiectiv este cu atît mai impresionantă cu cît în 1949, cînd P.C.C. a cucerit puterea politică, aproximativ 80 la sută din populația țării era analfabetă.

Acest sistem uriaș de învățămînt este slujit de peste 9 milioane cadre didactice și — așa cum s-a prevăzut la Conferința națională pentru învățămînt — urmează să fie luate măsuri corespunzătoare pentru a-i încuraja pe oameni să-și consacre întreaga lor viață învățămîntului.

Un loc important în politica școlară de perspectivă urmează să-l ocupe orientarea învățămîntului spre susținerea programelor de dezvoltare socială și economică a țării și de legare a lui de practică și producție. În acest scop, administrația școlară, școlile, așa cum s-a stabilit la Conferință, urmează să ia măsuri corespunzătoare în ceea ce privește munca la care trebuie să participe elevii, timpul ce trebuie afectat acestei munci și modul în care munca se îmbină cu studiul. În prezent, în calendarul școlar chinez opt luni și jumătate sînt afectate studiului în școală și o lună și jumătate diferitelor munci productive în uzine și ferme. În general, în timpul iernii ziua de școală începe la opt dimineața și se termină la 3,30, cu o pauză

de masă între 11,30 și 1,30. În timpul verii, ziua școlară începe cu o jumătate de oră mai devreme și sfîrșește la 2,30, cu o pauză de masă între 11,30 și 12,30. O parte din munca elevilor se desfășoară în ateliere școlare, în care de multe ori sînt confecționate piese sau subansamble ale echipamentului industrial. Așa, de exemplu, sînt ateliere școlare implicate în producția de echipament electric, cabluri, artizanat etc. Inventivitatea este stimulată în toate locurile și invențiile sînt prețuite în mod deosebit. Universitatea din Pekin, de exemplu, are propria ei fermă, unde toți studenții merg să lucreze și să predea.

* * *

Actualul program de dezvoltare a culturii, științei și educației în R. P. Chineză reprezintă o nouă contribuție la dezvoltarea socialismului în lume. Munții pe care omul naiv din nord a început să-i sape cu secole în urmă vor fi înlocuiți de data aceasta de construirea unei Chine moderne, care la sfîrșitul acestui secol își propune să celebreze intrarea într-o nouă eră.

BIBLIOGRAFIE

1 **China!** Inside the Peoples Republic, by the Committee of Concerned Asian Scholars, New York 1972, p. 39.
2 **„China nouă"**, 2 (Jenminjibaő), 26 aprilie, 1978.
3 **"Scînteia"**, 26 martie, 1978.
4 **„China nouă"**, 26 martie, 1978.
5 **„China nouă")**, 28 martie, 1978.

CONCEPȚII CONTEMPORANE ȘI PERSPECTIVELE PREGĂTIRII CADRELOR DIDACTICE

NICOLAE VINȚANU

Între 27—30 iunie 1978, a avut loc la Sombor, R. S. F. Iugoslavia, Simpozionul „Concepții contemporane și perspectivele pregătirii cadrelor didactice", la care au participat în afară de specialiști din R. S. F. Iugoslavia și delegați din Polonia, România, Franța, Norvegia, U. R. S. S., Cehoslovacia, S.U.A., și un reprezentant al O.C.D.E. Principalele probleme abordate au fost cele referitoare la conținutul pregătirii și perfecționării cadrelor didactice; organizarea acestei pregătiri și perfecționări; pregătirea metodologică și perfecționarea; sistemul și direcțiile schimburilor în pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice din republicile și provinciile Iugoslaviei. De asemenea, o atenție importantă a fost acordată experienței din țările care au trimis delegați la acest simpozion.

DIN RAPORTURILE ORGANIZATORILOR, din comunicările și luările de cuvînt ale participanților, a reieșit că rolul simpozionului a fost de a facilita o dezbatere amplă asupra căilor și modalităților de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice în perspectiva școlii de azi și de mîine. În prezent, după cum se știe, R. S. F. Iugoslavia se află angajată în realizarea reformei învățămîntului începută încă din 1974. Rezultatele transformării învățămîntului în factor de propulsie socială au deschis posibilitatea trecerii la o treaptă calitativă nouă, identificată în amplificarea pregătirii și perfecționării cadrelor didactice.

Potrivit viziunii specialiștilor iugoslavi, școala va trece în viitor prin puternice restructurări atît la nivelul formelor, ciclurilor, cît și al conținuturilor și metodelor. La nivelul formelor se consideră dezvoltarea celor doi ani din ciclul de orientare (clasele XI—XII), tinzîndu-se spre profesionalizare, iar cei 10 ani (clasele I—X) urmînd să-și accentueze rolul de pregătire generală de bază. Pregătirea generală la rîndul ei se preconizează a se restructura în direcția creșterii rolului științei și tehnicii în ansamblul culturii, precum și accentuarea pregătirii și formării componentelor morale ale personalității.

La nivelul învățămîntului superior se preconizează accentuarea pregătirii pe profile largi, urmînd ca specializările să se facă fie în ultimii ani de studiu, fie

în urma terminării facultăților, la locul de muncă sau prin cursuri postuniversitare. S-a adus, în acest sens, o critică actualului sistem de organizare a învățămîntului superior, cerîndu-se ca acesta să asigure pentru studenții iugoslavi o pregătire mai aproape de nevoile comunităților de muncă și autoconducere.

În intervențiile lor mai mulți participanți iugoslavi au apreciat că actualul sistem de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice din R. S. F. Iugoslavia necesită perfecționări, în lumina noilor cerințe ale vieții sociale și au solicitat măsuri de impulsionare a dezvoltării puternice a acestui sector.

Din luările de cuvînt ale participanților și din rapoartele oficiale a reieșit că actualul sistem de pregătire al cadrelor didactice din R. S. F. Iugoslavia este următorul : treapta cea mai de jos o constituie academiile pedagogice, echivalente cu liceele pedagogice de la noi, care au o durată de 4 ani de studii. Cei care absolvesc școala generală de 10 ani pot urma institutele pedagogice de 3 ani, care pregătesc învățători sau profesori pentru clasele V—VIII. Forma superioară a pregătirii cadrelor didactice o constituie facultățile din cadrul universităților, a căror durată de studii este de 4 ani.

În DEZBATERILE ASUPRA PREGĂTIRII CADRELOR didactice specialiștii iugoslavi s-au referit atît la formele de organizare, cît și la conținutul acesteia. Formele actuale s-a considerat a fi necesar să se revizuiască, să se schimbe, să se integreze în comunitățile de muncă și autoconducere, astfel încît acestea să asigure o reală contribuție la creșterea gradului de civilizație a tuturor membrilor comunității. În acest context, menționăm că în R. S. F. Iugoslavia învățămîntul și educația sînt în competența comunităților de muncă și autoconducere, la nivelul federației existînd doar un consiliu general compus din secretarii cu problemele de învățămînt, știință și cultură din republici și provincii. Hotărîrile acestui consiliu sînt orientative, provinciile, republicile și mai ales comunitățile locale au dreptul de a adopta singure forma, conținutul și metodele de educație și instrucție.

În privința conținutului pregătirii și perfecționării cadrelor didactice s-a scos în evidență, între altele, volumul mic al pregătirii psihopedagogice, precum și faptul că în pregătirea celor care predau mai ales științele naturii nivelul de predare este uneori rămas în urmă. Analiza aspectelor privind capacitățile profesionale ale absolvenților s-a bucurat de o atenție deosebită. Mai mulți vorbitori au subliniat că în liceele și institutele pedagogice vin și tineri cu slabe posibilități pentru meseria de educator, că nivelul pregătirii acestora la absolvire este, firesc, destul de scăzut. Cercetări sociologice citate de vorbitori au arătat și existența unui procent destul de mare dintre absolvenți care desfășoară această muncă fără a avea înalte motivații pentru profesia de educator. De aici și inerția în perfecționarea acestora.

Referatele și luările de cuvînt ale specialiștilor iugoslavi au venit și cu propuneri de soluții, unele imediate, altele de perspectivă. Dintre propuneri menționăm intensificarea procesului de atragere și selecție a celor care se pregătesc să devină cadre didactice ; reorganizarea conținutului pregătirii cadrelor didactice în direcția creșterii componentelor psihopedagogice ; sporirea retribuției cadrelor didactice ; modificarea unor paragrafe din actuala lege a învățămîntului din diferite republici și provincii prin care să se reorganizeze întregul sistem de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice.

Între propunerile de perspectivă am reținut mai ales cele legate de cercetarea mai aprofundată a sistemului de pregătire a conținutului și autoconducerea, creșterea treptată a bugetului acordat educației și învățămîntului din diferite provincii etc.

În luările de cuvînt delegații străini au prezentat experiențe din țările lor în acest domeniu, simpozionul fiind astfel un real forum de dezbatere a problemelor privind pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice din învățămîntul contemporan.

CERCETĂRI ACTUALE DE PEDAGOGIE COMPARATĂ

DUMITRU COPILU

cercetător ştiinţific principal
Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice

1. **ÎN CADRUL DIFERITELOR COMPARTIMENTE** ale institutului, în ultima perioadă s-au elaborat, potrivit prevederilor de plan, studii analitice şi sinteze comparative asupra unor probleme de interes general existente în învăţămîntul din alte ţări, relevante pentru mişcarea de inovare, pentru modernizarea conţinutului şi metodelor, pentru orientările şi tendinţele dominante. Lucrările de acest gen au urmărit să informeze personalul didactic, cercetătorii şi specialiştii, ca şi organele noastre de decizie din învăţămînt, în vederea cunoaşterii experienţei acumulate de alte ţări, pentru fundamentarea şi luarea unor decizii orientate conform cu direcţiile generale de dezvoltare pe plan mondial şi corespunzătoare cerinţelor educaţionale specifice şcolii româneşti.

Cunoaşterea experienţei altor ţări a permis totodată specialiştilor români să poată încadra fenomenul educaţional românesc în problematica dezbătută la diferite reuniuni ştiinţifice internaţionale (exemplu : „Consfătuirea pedagogilor din ţările socialiste" — de la Varşovia, „Conferinţa directorilor de instituţii de cercetări pedagogice din Europa" — organizată la Hamburg, seminariile privind politehnizarea învăţămîntului — de la Bucureşti şi Varna, probleme de politică şcolară din ţările capitaliste — de la Moscova, reuniunile ştiinţifice din cadrul mecanismului sud-est european — PNUD — privind tehnologia didactică (Paris, Budapesta şi Bucureşti).

Sintezele comparative vizează, de asemenea, contribuţii la dezvoltarea metodologiei pedagogiei comparate. În general, studiile comparative au menirea să contribuie la realizarea dezideratului ştiinţific fundamental, valabil pentru orice fel de investigaţie sau creaţie ştiinţifică, potrivit căruia „Astăzi nu ne putem propune soluţionarea vreunei probleme fără a porni de la ceea ce a realizat mai bun cunoaşterea ştiinţifică pe plan naţional şi internaţional" *.

* NICOLAE CEAUŞESCU, Cuvîntare la încheierea lucrărilor Conferinţei naţionale a cercetării şi proiectării, Editura politică, Bucureşti, 1974.

2. **STUDII ANALITICE** au fost elaborate în cadrul colectivelor de didactică, ca subteme ale cercetărilor curente, cum sînt cele despre învăţamîntul limbii materne şi al literaturii naţionale, sau despre predarea limbii franceze la nivelul şcolii secundare, învăţămîntul matematic în şcoala generală şi liceu, educaţia patriotică şi internaţionalistă a tineretului şcolar, examenul de bacalaureat, şcoala viitorului, succesul şcolar, orientarea profesională etc.

O serie de studii comparative privind perfecţionarea cadrelor didactice au fost elaborate în cadrul Institutului central de perfecţionare a personalului didactic, pe baza unui plan corelat cu planul I.C.P.P. Oficiul de informare al învăţămîntului — organ integrat institutului — în cadrul activităţii curente, ca şi în buletinele sale „Educaţie-învăţămînt" şi „Studii şi cercetări de documentare", a publicat studii pe probleme de didactică, despre diferite structuri şi forme ale învăţămîntului pe plan mondial, decizia şcolară, orientarea şcolară şi profesională etc.

În elaborarea de lucrări comparative documentare, institutul a colaborat şi cu Biblioteca centrală pedagogică, cu Biblioteca centrală universitară şi cu Biblioteca Centrală de Stat.

Unii cercetători au publicat în Editura didactică şi pedagogică, individual sau în colaborare, lucrări parţial prevăzute în planul de cercetare al institutului. **Amintim cîteva dintre cele mai recente :** „Reforme de învăţămînt contemporane. Tendinţe şi semnificaţii" (Cezar Bîrzea), „Abordarea comparativă în pedagogie" (Vasile Iliescu), „Acces şi şanse în învăţămîntul din cîteva ţări capitaliste" (N. Săcăliş, în colaborare), altele fiind în curs de apariţie.

3. **SINTEZE COMPARATIVE** au fost elaborate în cadrul colectivului de „Educaţie tehnologică", ca rezultat al unor obligaţii prevăzute în planul de cercetare în domeniul pedagogiei comparate, acestea fiind axate pe o problematică prioritară şi finalizate în lucrări publicate, dintre care menţionăm : „Îmbinarea studiului cu activităţile practice şi munca

productivă în învățămîntul din diverse țări, despre 28 de țări socialiste, capitaliste și în curs de dezvoltare, inclusiv în volumul „École et Production", elaborat pe baza unei convenții de colaborare între I.C.P.P. și Centrul Național de Educație din Yaounde-Camerun și difuzat în 1978 în țările africane, cu sprijinul Biroului Regional al UNESCO pentru Africa (BREDA). Parțial, studiul a fost publicat și în volumele „Școala și producția", 1976, „Școala și pregătirea tineretului pentru muncă", editate de „Revista de pedagogie", 1976 ; Sinteze privind „Învățămîntul superior de scurtă durată" (despre 29 de țări, publicat parțial în „Buletinul Comisiei Naționale a R. S. România pentru UNESCO", nr. 3—4, 1976, în limbile franceză, română și engleză, precum și în revista „Forum", nr. 4, 1977, p. 27—29) ; „Probleme curente ale conducerii învățămîntului" (parțial publicat în volumul „Conducerea științifică a școlii", 1976.

În planul de perspectivă al institutului au fost prevăzute studii comparate privind experiența altor țări, axate pe teme — independente sau incluse în alte teme generale, unele din ele urmînd să fie elaborate în colaborare cu specialiști din învățămîntul superior și cercetare — privind : **integrarea** învățămîntului cu cercetarea și producția, **eficiența** învățămîntului (progres-succes-eșec școlar), **modernizarea** tehnologiei didactice, prognoza învățămîntului, **conducerea** învățămîntului, organizarea și conducerea **cercetării** pedagogice, sistemul de **perfecționare** a personalului didactic etc.

A. O **PREOCUPARE SPECIALĂ** a existat în cadrul colectivului „Educație tehnologică", pentru experimentarea unor **microsisteme informaționale,** și validarea lor ca instrumente de pedagogie comparată (exemplu, cel care a făcut obiectul comunicării noastre „Microsistem de informare documentară privind îmbinarea învățămîntului și cercetării cu producția", prezentată la Seminarul internațional privind politehnizarea învățămîntului, din anul 1976 de la București, publicat în „Studii și cercetări de documentare", nr. 3—4 1976, p. 301—323). Acestea au fost finalizate rece. t în modelul cadru, „Sistem informațional", exemplificat pe o problemă majoră a învățămîntului românesc actual — integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția (despre care a apărut un studiu în volumul „Învățămînt — Cercetare — Producție", Ed. „Revista de pedagogie", 1977 p. 176—186 și o sinteză cuprinzătoare în limba română, engleză și franceză în „Revista UNESCO" (nr. 4, 1977).

Cum s-a constituit acest tip de sistem informațional, experimentat fie personal, fie de către colective conduse de noi în ultimul deceniu, ne interesează sub aspectul pedagogiei comparate experimentale.

Astfel, în procesul de elaborare a unor sinteze comparative în această perioadă, am putut constata că experiența educațională pe plan mondial este extrem de bogată și variată, oferind o abundență de date și surse. Aflîndu-ne însă în fața unei consecințe a „exploziei informaționale", deci într-o reală dificultate de a ne orienta în noianul de informații, la un moment dat fiind în imposibilitatea de a le stăpîni, în sensul organizării și prelucrării lor cu ajutorul mijloacelor și procedeelor tradiționale, am apelat la serviciile pe care ni le putea oferi o experiență practică de informare în domeniul învățămîntului pe baza unor microsisteme informaționale. Aceste microsisteme reprezintă un complex de metode (dominanta fiind indexarea coordonată), tehnici (de selecție manuală), mijloace și instrumente (fișe document, fișe unitern, vocabular controlat, indexuri, complex de fișier, fond documentar etc.), deci o serie de produse create de cîteva din științele moderne, pe care știința informării le-a polarizat în modele informaționale de complexitate diferită, cu ajutorul cărora se pot colecta, înregistra, codifica, înmagazina și regăsi rapid, precis și economicos informațiile privitoare la o anume problemă specială dintr-un domeniu anumit.

Necesitatea de a elabora sinteze de pedagogie comparată și diverse situații comparative ne-a determinat să experimentăm diferite variante de sistem informațional, axate pe diverse teme de cercetare ; de asemenea, ne-a înlesnit posibilitatea de a utiliza metodologia pedagogiei comparate în vederea reglării, chiar a regîndirii, apoi a definitivării structurii, organizării și funcționării sistemului, în scopul folosirii lui în final ca instrument de lucru în această activitate de elaborare a unor sinteze retrospective și prospective de pedagogie comparată. În final, a rezultat modelul cadru de sistem informațional menționat mai sus, adaptabil la specificul nevoilor de informare din instituțiile de învățămînt și cercetare, fie în beneficiul unei persoane (profesor, cercetător, elev, student, specialist), fie în beneficiul unor colective (grupe de lucru) sau instituții specializate (biblioteci școlare sau universitare, oficii și centre de documentare, fonduri documentare specializate etc.), care vehiculează un număr de surse de la 50—100 pînă la n ∼.

Sistemul informațional experimentat de noi reprezintă el însuși atît rezultanta unor experiențe practice, cît și o sinteză a experienței din alte țări în acest domeniu, așa cum a fost ea reflectată în literatura de specialitate, pentru ca în final să se constituie ca instrument validat, care poate oferi pedagogiei comparate un conținut bogat de informații

relevante, şi poate contribui cu mijloacele de care dispune la elaborarea de sinteze comparative. O serie de rezultate — produse ale sistemului informaţional, sînt chiar sintezele comparative elaborate în cadrul colectivului de educaţie tehnologică, menţionate în prima parte a articolului.

B. DATELE OFERITE DE DIFERITE VARIANTE

ale sistemului de informare documentară pe parcursul elaborării sintezelor comparative reprezintă tot atîtea argumente că ştiinţa de sinteză despre învăţămînt — pedagogia comparată — sau cum i se mai spunea în anii din urmă „ştiinţa comparativă a educaţiei" — a fost pusă în situaţia să se transforme dintr-o ştiinţă de factură teoretică şi metodologică, adesea abstractă şi obiectivistă, **într-o ştiinţă acţională şi prospectivă,** datorită în primul rînd aservirii ei unor interese majore ale practicii educaţionale, prin aceasta satisfăcînd o serie de cerinţe şi exigenţe naţionale şi internaţionale. Ca urmare, pedagogia comparată din tot mai multe ţări, inclusiv cea practicată în cadrul institutului, şi-a reorientat investigaţiile spre noi obiective de studiu. Între acestea relevăm trei, fundamentale :

a) **Deplasarea ponderii** preocupărilor dinspre teoriile abstracte, obiectiviste ori excursurile metodologice, statisticile de situaţie ori cercetările empirice cantitative, **înspre practica învăţămîntului** contemporan în continuă înnoire. În această ipostază, pedagogia comparată şi-a dobîndit privilegiul de a sintetiza date şi idei, deopotrivă de a releva tendinţe şi legităţi, indicînd direcţiile de dezvoltare a învăţămîntului pe plan mondial sau pe grupe de ţări — socialiste, capitaliste, în curs de dezvoltare —, de asemenea, de a selecta soluţii realiste şi uşor adaptabile, de a oferi modele de optimizare a proceselor educaţionale şi de perfecţionare a sistemelor de învăţămînt. În legătură cu acest obiectiv constatăm că, în ultimul timp, rezultate valoroase s-au obţinut în investigaţiile comparative privind teme ca : generalizarea liceului (şcoala secundară) ; înnoirea conţinutului, a metodelor şi formelor de învăţămînt în consens cu realizările şi cerinţele revoluţiei tehnico-ştiinţifice ; pregătirea interdisciplinară şi specializarea pe profile largi a cadrelor ; formarea personalităţii în perspectiva societăţii viitoare etc. În această ordine de idei, s-a impus un domeniu nou, indicînd o coordonată majoră pe plan mondial, îmbinarea învăţămîntului cu experimentul ştiinţific şi producţia de bunuri materiale. Rezumînd această nouă direcţie a pedagogiei comparate, avem în vedere coborîrea acesteia din sferele înalte ale teoriei abstracte spre practica curentă a învăţămîntului contemporan.

b) Al doilea obiectiv, legat de o altă direcţie de dezvoltare a pedagogiei comparate, are în vedere **extinderea sferei de investigaţie** de la un domeniu tradiţional, limitat, **asupra tuturor domeniilor prioritare ale ştiinţelor pedagogice,** cu precădere asupra pedagogiei generale. Pentru că aşa cum susţin numeroşi cercetători, în special din ţările socialiste, unde se constată evident această nouă direcţie, „totalitatea fenomenelor educaţionale (...) toate problemele care interesează pedagogia pot constitui obiectivul unor studii comparate" (Tadeusz Wiloch), adică „Problemele teoriei şi practicii educaţiei şi învăţămîntului în etapa actuală" (A. M. Sokolova).

c) Al treilea obiectiv decurge din însăşi natura pedagogiei comparate ca ştiinţă cu multiple valenţe metodologice, avînd menirea să întreprindă noi investigaţii şi demersuri cu privire la **perfecţionarea criteriilor, metodelor şi modalităţilor de comunicare** între ştiinţele despre educaţie, ca şi între acestea şi celelalte ştiinţe, în felul **acesta dobîndind noi funcţii integrative şi de interferenţă.** Avînd în vedere tocmai această lărgire a sferei de investigaţie, dincolo de graniţele sale specifice (tradiţionale, limitate la educaţie), înaintînd în cîmpul nelimitat şi puţin defrişat al interferenţei ştiinţelor, pedagogia comparată poate să-şi realizeze acest al treilea obiectiv numai în asociere cu altă ştiinţă, ştiinţa modernă a informării, apărută şi constituită tocmai pe acest teren al interferenţei ştiinţelor, ca o ştiinţă interdisciplinară.

Pedagogia comparată ca ştiinţă comparativă a educaţiei, ea însăşi constituind un domeniu de interferenţă multidisciplinară, şi ştiinţa modernă şi universală a informării **au o sferă de interes şi preocupări comune,** în privinţa **colectării şi sistematizării** de date, fapte, idei şi soluţii în vederea elaborării de **sinteze comparative,** menite să contribuie la elaborarea unor programe de perfecţionare a învăţămîntului pe plan instituţional, local, naţional, regional sau internaţional.

Pentru a reuşi să selecteze şi să recomande modele educaţionale, **sintezele comparative** a fost necesar ca ele însele să fie concepute şi realizate **ca produse de calitate, obţinute cu ajutorul unor instrumente ştiinţifice de investigaţie** — acestea fiind sistemele informaţionale de genul celor experimentate de noi. În felul acesta, sintezele comparative au reuşit într-o mare măsură să sistematizeze, într-o formă concentrată, caracteristicile înnoirilor şi orientărilor din învăţămînt şi pedagogie, să prezinte coerent date, fapte, idei şi soluţi relevante pentru tendinţele generale, în acelaşi timp purtînd amprenta actualităţii, promovînd noul şi fiind adaptabile nevoilor specifice de optimizare curentă ori de dezvoltare viitoare a învăţămîntului.

Contribuții la istoria învățămîntului din Banat pînă la 1800*

Față de vechile lucrări istorice privitoare la dezvoltarea învățămîntului din Banat, care susțineau păreri greșite privitoare la școala și cultura românească din Banat, precizînd că organizarea școlară românească ar fi început numai după 1770, ca rezultat al legilor școlare date de Curtea din Viena, și că populația română din Banat ar fi trăit într-o stare de incultură și primitivism, lucrarea **Contribuții la istoria învățămîntului din Banat pînă la 1800** dovedește, pe bază de documente, că românii din Banat au avut școli înainte de 1770 și chiar înainte de 1718, deci înainte de trecerea acestei provincii sub administrația austriacă. Cît despre cultura poporului român, despre bogăția și varietatea acesteia stau dovadă astronomia și medicina populară, arta țărănească bănățeană (dansuri, cîntece, pictură, port, basme, balade, ghicitori, proverbe etc.), despre care Lucian Blaga spunea că reprezintă barocul etnografiei românești.

P. Radu și D. Onciulescu expun principalele etape ale dezvoltării învățămîntului din Banat, avînd ca fir conducător ideea că această dezvoltare a fost determinată, în primul rînd, de schimbările interne economico-sociale din această provincie și numai în mod secundar de influențe externe. Sînt prezentate cu obiectivitate relațiile dintre școala românească și cea sîrbească, aportul privilegiilor ilirice și al iluminismului la dezvoltarea învățămîntului poporal, rolul Deputației aulice ilirice la promovarea școlilor, contribuția unor cărturari români, sîrbi și germani la organizarea școlilor elementare din Banatul provincial și din Granița militară.

Menționăm, de asemenea, ca un merit deosebit al lucrării, că viața culturală nu este prezentată izolat, ci în contact cu schimbările istorice, cu prefacerile economice și politice care au avut loc, iar interpretarea fenomenelor culturale se face de pe o poziție științifică, marxist-leninistă.

În cuprinsul lucrării sînt prezentate rețeaua școlară, conținutul învățămîntului, metodele de predare, pregătirea cadrelor didactice etc. După fiecare capitol urmează o vastă bibliografie și note documentare.

Întreg conținutul cărții dovedește că majoritatea școlilor din Banat (române, sîrbești, germane) au o vechime de peste 200 de ani de învățămînt organizat, că setea de lumină și cultură are rădăcini adînci în acest pămînt românesc.

VICTOR Țîrcovnicu

* P. RADU și D. ONCIULESCU, **Contribuții la istoria învățămîntului din Banat pînă la 1800**, București, 1977.

888 întrebări și probleme din mecanică

Lucrarea **888 de întrebări și probleme din mecanică** de prof. dr doc. **ILIE N. CONSTANTINESCU** și conf. dr. fiz. **VASILE Z. IUȘAN**, a apărut în cursul acestui an, sub egida Casei corpului didactic al județului Hunedoara. Prin această lucrare, autorii au reușit să pună la dispoziția celor interesați o culegere de probleme și întrebări din domeniul **mecanicii**, una din pîrghiile de bază ale fizicii. Odată cu întrebările și răspunsurile posibile, lucrarea asigură și un sistem de autocontrol al nivelului lor de pregătire a elevilor.

În vederea ordonării cît mai logice a materialului prezentat în lucrare, aceasta a fost divizată în două mari capitole: **Cinematica** și **Dinamica și Statica**, în cadrul cărora se prezintă, bine dozate, întrebările cu răspunsurile, precum și problemele cu rezultatele și soluțiile aferente, respectiv formulele necesare. Rezolvarea problemelor și formularea completă a răspunsurilor, după cum însiși autorii menționează în **Indicații și recomandări pentru cititori**, se pot realiza în timpul indicat la fiecare întrebare sau problemă, timp orientativ, rezultat din media timpului de lucru indicat și de către un mare număr de elevi și profesori de fizică din diferite licee. După timpul de lucru, indicat în minute, rezolvatorul își va putea trece nota pe care și-o acordă ca urmare a confruntării rezolvării sale cu cea pe care o găsește la același număr cu întrebarea sau problema dată, însă pe pagina următoare a lucrării. Autorii recomandă celor ce au parcurs o dată întreaga lucrare și au reușit să înțeleagă toate întrebările și problemele cu rezolvările lor, să formuleze singuri, în vederea verificării nivelului lor de pregătire, grupuri de întrebări și probleme ce fac parte din capitole diferite.

Din cele prezentate mai sus, se poate trage concluzia că lucrarea **888 întrebări și probleme din mecanică**, pe lîngă conținutul complex și explicit pe care-l are, pune la dispoziția elevilor, într-o nouă viziune, posibilitatea ca prin mijloace eficiente, pornind de la simplu la complex, să-și antreneze gîndirea și să găsească totodată sursa de rezolvare a problematicii ridicate. Ea are în același timp meritul de a contribui la pregătirea elevilor de liceu din ambele trepte, cît și a absolvenților care vor să-și desăvîrșească pregătirea prin continuarea studiilor în institutele de învățămînt superior.

Prin claritatea expunerii, precum și prin importanța problemelor tratate, cartea se prezintă ca o lucrare valoroasă de mare utilitate. Considerăm ca deosebit de oportună multiplicarea ei pe plan național.

Prof. dr. PETRE D. Sima și prof. dr. VIRGIL Olariu

O lucrare utilă

Editura Ceres, prin lucrarea intitulată **Să cunoaștem arborii și arbuștii din pădurile, parcurile și grădinile noastre, atlas botanic de buzunar**, redactat de **IOAN C. VOICULESCU**, pune la îndemîna tuturor acelora ce iubesc natura și vor să cunoască arborii și arbuștii pe care-i întîlnesc la tot pasul, un material documentar care să-i ajute în determinarea și cunoașterea importanței economice, ornamentale, medicinale sau antipoluante a acestor specii.

Vederea ecologică de ansamblu asupra florei arboricole din fiecare biocenoză este asigurată prin tabelele recapitulative de la fiecare capitol, tabele care înlesnesc mult formarea deprinderilor practice.

În partea finală, micul atlas de buzunar cuprinde indexul termenilor științifici folosiți în text, indexul alfabetic al denumirilor populare și științifice ale speciilor prezentate, tabele ilustrative cu tipuri de frunze simple și compuse, dispoziția frunzelor pe ramuri, tipuri de inflorescențe, tipuri de fructe. Lucrarea este scrisă într-un stil simplu și clar, evitîndu-se, pe cît posibil, terminologia de strictă specialitate. Astfel, ea poate fi utilizată de un număr nelimitat de „cercetători amatori", dar în primul rînd este de un real folos celor care conduc, supraveghează și îndrumă tineretul școlar în excursii, plimbări etc.

Prof. emerit CEZARA Popovici

Despre educaţie şi învăţămînt*

ANATOLII VASILIEVICI LUNACEARSKI (1875—1933) este cunoscut în cercurile culturale mai ales ca dramaturg şi critic de artă. În calitate de conducător al departamentului învăţămînt („Comisariatul poporului pentru învăţămînt") din primul guvern sovietic — funcţie în care a fost numit la propunerea lui Lenin şi pe care a deţinut-o neîntrerupt pînă în anul 1929 — el s-a manifestat şi ca un bun organizator de învăţămînt şi talentat pedagog teoretician. Deşi, sub acest din urmă aspect, moştenirea sa nu constă în lucrări de mari dimensiuni, numeroasele rapoarte, cuvîntări şi articole, elaborate în legătură nemijlocită cu rezolvarea unor probleme ale reconstrucţiei culturale, în etapa deosebit de grea a primilor ani de după Revoluţia din Octombrie, şi-au adus prin soluţiile preconizate, o importantă contribuţie la elaborarea politicii şcolare în primul stat socialist, la precizarea componentelor educaţiei comuniste, la formularea obiectivelor învăţămîntului şi ale culturii socialiste.

Principala problemă pe care se axează cele mai multe dintre articolele şi cuvîntările lui Lunacearski, grupate în culegerea a cărei recenzie o prezentăm se referă la **şcoala unică a muncii.**

Prin **şcoală unică**, autorul înţelege acel învăţămînt care, într-un număr dat de ani, asigură fiecărui cetăţean, fără nici o discriminare, posibilităţi largi de dezvoltare şi de pregătire, conform propriilor capacităţi.

Prin **şcoală a muncii** el înţelege şcoala bazată pe activităţi practice variate, şcoala în cadrul căreia sistemul cunoştinţelor prevăzute în programele de învăţămînt este însuşit de elevi **prin muncă nemijlocită.** În această noţiune, Lunacearski includea atît munca fizică propriu-zisă, cît şi jocul ,excursiile, vizitele, dramatizările, într-un cuvînt, tot ce imprimă învăţămîntului **un caracter activ.** Sarcina esenţială a şcolii muncii o constituie, după Lunacearski, **pregătirea propriu-zisă a elevilor pentru activitatea productivă.** Încă de la vîrsta de 10—12 ani, elevul trebuie să participe nemijlocit la producerea unor bunuri reale, lucrînd în diferite ateliere (de lăcătuşărie, de tîmplărie ş.a.), pe lotul şcolar etc. În acelaşi timp, Lunacearski îşi exprima dezacordul cu tendinţa manifestată pe alocuri de a lega activităţile practice în şcoală exlusiv de anumite forme neproductive ale muncii (de exemplu, de a antrena elevii la exerciţii unilaterale de executare cu traforajul a unor obiecte fără utilitate practică). De asemenea, el combătea orientarea îngustă, de tip tolstoian, conform căreia rostul activităţilor practice în şcoală ar fi acela de a pregăti elevii în vederea unei autoserviri şi autogospodăriri cvasitotale.

Subliniind, cu orice ocazie, necesitatea legării învăţămîntului de producţia materială, Lunacearski atrăgea însă atenţia că nu bunurile produse de elevi interesează în primul rînd. „Procesele de muncă pot să aibă — după părerea sa — o importanţă productivă, dar trebuie să ţinem minte că, dacă în şcoală se execută o bancă, aceasta se face nu pentru a produce banca, ci pentru a forma omul" (p. 488).

Lunacearski era de părere că ultimelor clase din şcoala unică a muncii li se poate imprima o anumită înclinare profesională. „Dar dacă această înclinare profesională — spunea el — va afecta pregătirea generală pentru viaţă, adică va distruge posibilitatea de a clădi un fundament larg şi temeinic pentru profesionalizarea de un tip mai înalt, atunci vom putea lovi cu toporul acestui profesionalism mult prea aproape de rădăcinile copacului nostru cultural şi cu atîta putere, încît copacul va începe să se usuce" (p. 486).

În general, Lunacearski susţinea că, indiferent dacă şcoala se numeşte politehnică, tehnică sau profesională, ea trebuie să se bazeze pe „o profundă orientare marxistă", conform căreia numai munca productivă a elevilor, „temeinic legată de industrie", precum şi de celelalte ramuri ale economiei — agricultura, comerţul, transporturile — este capabilă „să stimuleze dezvoltarea şi să educe".

Cadrul unei succinte recenzii nu ne permite să insistăm şi asupra altor probleme ce se desprind din scrierile pedagogice ale lui A. V. Lunacearski, în legătură, de pildă, cu rolul hotărîtor al învăţămîntului organizat în realizarea obiectivelor educaţiei comuniste; cu importanţa educaţiei morale, fizice şi artistice, alături de educaţia intelectuală şi de pregătirea pentru muncă, în formarea unei personalităţi armonios dezvoltate şi temeinic adaptate condiţiilor concrete ale timpului său; cu raportul între educaţia ştiinţifică şi propaganda ateistă; cu educaţia femeii în societatea socialistă etc. Prin intermediul volumului selectiv de texte traduse în limba română şi publicate recent în prestigioasa colecţie „Pedagogia secolului XX" a Editurii didactice şi pedagogice, cititorul are posibilitatea să cunoască nemijlocit cîteva din ideile pedagogice ale lui A. V. Lunacearski, să-i aprecieze larga erudiţie, patosul revoluţionar, talentul de orator şi publicist.

ANNA Radu

* A. V. LUNACEARSKI, O vospitanii i obrazovanii, „Pedagoghika", Moscova, 1976.

Analiza unui sistem de învăţămînt*

„A scrie despre sistemul de învăţămînt al unei ţări — iată o întreprindere temerară şi dificilă"... ne avertizează Em. Păun încă din primele rînduri ale recentei sale lucrări consacrată învăţămîntului francez contemporan şi în multe privinţe are dreptate. Totuşi, parcurgînd-o, avem impresia unei desfăşurări descriptive şi teoretico-analitice elegante şi optim structurate, pentru a oferi o imagine destul de completă a evoluţiei învăţămîntului francez din ultimele patru decenii, a actualei situaţii de ansamblu şi a contradicţiilor care îşi aşteaptă soluţionarea. Informaţia bibliografică detaliată, menită mai mult să releve conştiinţa teoretică dezvoltată în diferite studii şi cercetări privind sistemul de învăţămînt analizat, se completează în mod substanţial cu informaţii obţinute în mod nemijlocit prin vizitarea de către autor a unei mari varietăţi de tipuri de unităţi şcolare şi prin discutarea unor probleme particulare cu cadre didactice şi cercetători care-şi desfăşoară activitatea în respectivul sistem.

Fiecare din nivelele, tipurile şi formele de şcolarizare ne sînt descrise şi analizate cu suficiente detalii, făcîndu-se referiri nu numai la structurile de ansamblu, dar şi la conţinutul activităţilor pedagogice, la fluxurile şcolare în relaţie cu modul de constituire a raporturilor dintre clasele şi categoriile socio-ocupaţionale, la organizarea diferenţiată a proceselor pedagogice. Constatarea obiectivă este dublată, totodată, de formularea unor judecăţi evalutive sau a unor probleme deschise care îşi aşteaptă soluţionarea.

Interesant din acest punct de vedere este faptul că lucrarea nu ne postează numai în interiorul sistemului de învăţămînt francez, ci ne determină să „dialogăm" cu realităţile şi problematica acestuia, ne îndeamnă să gîndim asupra propriului sistem de învăţămînt. De aici perspectiva comparatistă implicită, desfăşurată printre sugestiile de raportare la preocupările actuale privind învăţămîntul de la noi sau de altundeva.

Un laitmotiv al expunerii este cel referitor la succesiunea inovaţiilor, la schimbările propuse şi realizate la nivelul structurilor învăţămîntului francez sau la cel al activităţilor didactice. Deşi am putea rămîne cu impresia că fiecare încercare de inovare, chiar într-un sistem centralizat de învăţămînt, cum este cel francez, s-a desfăşurat în mod limitat şi pe o perioadă lungă de timp, de parcă fiecare schimbare o prelua pe precedenta, contestînd-o în aceeaşi măsură şi nerealizînd-se niciodată integral datorită unor mecanisme specifice ce ţin atît de învăţămînt, cît şi de societatea franceză, nu putem să nu remarcăm existenţa unei autentice practici de experimentare pedagogică desfăşurată la nivelul şcolilor de către numeroase cadre didactice şi anunţînd de tradiţia inaugurată cu mai mulţi ani în urmă de C. Freinet.

Valoarea lucrării lui Em. Păun rezidă nu numai în oferirea de informaţii pertinente privind structurarea şi funcţionarea actuală a sistemului francez de învăţămînt, ci şi în raportarea acestuia la contradicţiile societăţii franceze, la preocupările teoretice din centrele de certare pedagogică, la activitatea curentă a cadrelor didactice. Ultimele capitole ale cărţii abor-

(continuare în pag, 62)

* Emil Păun, *Învăţămîntul francez contemporan*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1978.

SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1978

	nr. rev.	pag.
ŞTEFAN BĂRSĂNESCU — Gîndire pedagogică novatoare şi revoluţionară	1	5
GEORGE CIUDAN — Nicolae Ceauşescu — ctitor al României Socialiste	1	2
ELENA COCA — Pentru viaţa fericită a copiilor ţării	1	9
CONSTANTIN MATEI — Mare şi generos educator comunist al poporului	1	8
EUGENIA OLTEANU — Un comunist înflăcărat	1	9
MARCELA PENEŞ — Grija părintească pentru viaţa fericită a tineretului	1	7
FLORIAN POPESCU — Promotor al modernizării învăţămîntului românesc	1	7
PAUL ŞARPE — Din vetrele curate ale inimilor noastre	1	10
ALECU VASILE — Învăţătură şi educaţie aleasă pentru toţi fiii poporului	1	6
* * * — Personalităţi din alte ţări despre opera şi activitatea revoluţionară a tovarăşului Nicolae Ceauşescu	1	11
* * * — Strălucită solie de pace şi colaborare internaţională	6	3
GEORGE CIUDAN — Un excepţional document al gîndirii socialist-ştiinţifice a Partidului Comunist din România	8	2
* * * — Obiectivele revoluţionare ale învăţămîntului românesc	10	2

Perfecţionarea învăţămîntului

* * * — Şcoala — factor important în realizarea progresului general al ţării	3	2
* * * — Proiectul Legii învăţămîntului în dezbaterea personalului didactic	11	52
PAVEL APOSTOL — Cultura generală în condiţiile integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia	3	16
DUMITRU APOSTOLACHE — Legătura dintre învăţămîntul primar şi cel gimnazial	7	41
ANDREI BARNA, DUMITRU VRABIE — Formarea şi schimbarea atitudinii preadolescenţilor faţă de învăţătură	9	26
PETRE BĂRBULESCU — Valenţele şi limitele chestionarelor în cercetarea psihopedagogică	7	57
EMIL BĂLDESCU — Navetismul şi consecinţele sale pentru învăţămînt	1	22
ŞTEFAN BĂRSĂNESCU — Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice şi noile lui perspective	3	6
ŞTEFAN BĂRSĂNESCU — Misiunea profesorului de istorie	8	17
FLORIAN BIOLĂNESCU — Promovabilitatea integrală — de la deziderat la realitate	1	31
CARMEN BLEZAN — Conturarea unor metode autohtone de predare a limbilor moderne	8	45
IOAN BONTAŞ — Valenţe calitative noi ale demersului pedagogic în învăţămîntul de toate gradele	9	7
I. BORCA, I. MITRACHE, C. PĂRVU Învăţămîntul matematic în pas cu dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii	6	14
GHEORGHE BREHARIU — Predarea capitolului „Presiunea hidrostatică" cu ajutorul unui caiet de activitate independentă	8	28
DOINA CALOMFIRESCU — Universul semantic al comunicării profesor-elev	7	39
TIBERIU CĂLIMAN, IOAN CHIRIAC — Implicaţiile formative ale învăţării prin descoperire dirijată în studiul biologiei	8	51
IUNIAN CHELU — Trecerea la o calitate superioară în învăţarea fizicii	6	16
CONSTANTIN CLISU — Perfecţionarea personalului didactic — cerinţă imperioasă a învăţămîntului românesc	5	49
EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI — Creşterea calităţii procesului de învăţămînt, condiţie a realizării obiectivelor şcolii noastre	9	4
VASILE COŢOFREI — Stimularea studiului individual continuu al tuturor cadrelor didactice	5	46
CONSTANTIN CRIŞAN — Manualele şcolare — adevăruri şi contraadevăruri	3	53
CONSTANTIN CRIŞAN — Manualele şcolare — adevăruri şi contraadevăruri	4	51
CONSTANTIN CRIŞAN — Manualele şcolare — adevăruri şi contraadevăruri	5	41
ANDREI DANCSULY — Şcoala şi viitorul educaţiei	8	14
ALEXANDRU DARIE — Metoda interviului în cercetarea pedagogică	10	50
ROMEO DĂSCĂLESCU — Relaţia dintre pregătirea de specialitate şi pregătirea generală în învăţămîntul liceal profilat	1	16
ROMEO DĂSCĂLESCU — Bacalaureatul anului 1978	5	36
EUGENIA DELINSCHI — Exerciţii cu caracter creativ în predarea limbilor străine	8	41
ALEXANDRU DENIFORESCU — Diagnoza coeziunii grupurilor de învăţare constituite în interiorul claselor	10	24
MIHAI DIACONU — Tehnologia educaţiei — orientări şi implicaţii contemporane	11	50
EMILIAN DIMITRIU — Noua calitate a învăţămîntului	4	2
ION DRAGU — Stilul de muncă — pîrghie fundamentală a întregii activităţi a şcolii	9	39
ION DRAGU — Un atestat pentru integrarea tinerilor în producţie	5	36

	nr. rev.	pag.
ION DRĂGAN — Capacitatea de învățare — condiție a progresului școlar al elevilor	1	23
ION DRĂGAN — Deprinderile — verigă de legătură între teorie și practică	12	10
RODICA DRĂGAN — Îmbunătățirea actualului sistem al gradelor didactice	6	62
PARASCHIVA ENE — Aspecte ergonomice în sistemul școlar	5	18
IULIU FERENCZI, ATILA HORVATH — Eficiența modelării în activizarea elevilor	6	33
FLOAREA FLOREA — Integrarea elementelor de istorie locală la lecțiile de istorie a patriei	8	58
SOFIA FRANGOPOLU — Predarea capitolului „Trunchiul de piramidă" cu ajutorul unui Caiet de muncă independentă	8	33
SUZANA GĂDEA — Pentru o largă mișcare de inovație în domeniul mijloacelor de învățământ	2	2
SUZANA GĂDEA — Perfecționarea cercetării pedagogice și psihologice la nivelul cerințelor actuale ale legării învățământului de viață, de producție	3	4
STAN GHENA — Analiza literară școlară și analiza literară specializată	5	22
MIHAI GHIVIRIGĂ — Cooperare româno-franceză în cercetarea psihopedagogică	11	49
MARIA GIURGEA — Inovație și creativitate în tehnologia didactică	5	2
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Opinii privind unele probleme ale învățământului limbilor moderne în liceu	12	30
ALEXANDRU HANCU — Tradiție și inovație în lecția de corectare a lucrărilor trimestriale	12	17
TEODOR HARDON — Cercurile de elevi în sprijinul adâncirii activității de diferențiere	11	26
CAROLINA ILICA, MIRCEA N. POPA — Cabinetul de istorie cu funcționalitate multiplă	6	58
AGLAIA IONEL — Responsabilitate și competență profesională	11	28
GHEORGHIȚA IONESCU — Pentru o motivație superioară a învățării limbilor moderne în licee	12	28
IOAN JALEA — Lexicul manualelor de limba engleză pentru clasele II—IV	8	37
IOANA JINGA — Evaluarea rezultatelor activității instructiv-educative din școală	4	17
IOAN JINGA — Elaborarea, aplicarea și valorificarea testelor docimologice	11	31
MONICA LAZĂR — Gradul I didactic între promovare și autoexigență	4	61
LADISLAU LÖRINCZ, LASZLÓ MURVAI — Învățământul în limbile naționalităților conlocuitoare din România Socialistă — expresie a unui profund democratism	5	33
ION MATEESCU, LAURENȚIU ANTON — Sistemul de perfecționare în concordanță cu caracterul dinamic al învățământului	6	60
EVA MATLAC — În sprijinul consolidării cunoștințelor de limba română ale elevilor de la clasele cu limba de predare maghiară	10	30
V. ȘT. MĂRIU — Biblioteca — laborator general (de muncă intelectuală) al școlii	1	39
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — Cercetări, rezultate și probleme actuale privind predarea geografiei în școală	3	27
ION MÂNZAT, SIMONA CHIRIȚESCU, DOINA VOSKERICIAN — Transferul strategiilor euristico-algoritmice în învățarea fizicii	5	14
EUGENIA MIHALACHE, EUGENIA SEGĂRCEANU — Probleme metodologice ale elaborării baremelor	8	25
TUDOR MIRESCU, VALERIA MIRESCU — Proiectarea unor secvențe din școala viitorului	11	41
IOAN NEACȘU — Câteva elemente critice și principii orientative privind bazele pregătirii elevilor pentru descoperire	10	20
ADRIAN NECULAU — Calitățile personalității profesorului văzute de elevi	1	31
S. NEMEȘ, D. OZUNU, T. ȘUTEU — Examenul de laborator și activitatea școlară	11	18
IOAN NICOLA — Cadranele sociometrice — mijloc de cunoaștere a colectivului de elevi	7	31
ELISABETA NICULESCU — Predarea capitolului „Azotul" cu ajutorul unui Caiet de activitate independentă	8	30
IRINA NISTOR — Alcătuirea de dicționare didactice bilingve	8	39
EUGEN NOVEANU — Conturarea unui model al obiectului de învățământ	5	9
EUGEN NOVEANU — Recapitularea orientată	8	22
ANDREI NOVAK — Criterii cantitative și calitative de evaluare a eficienței sistemului de învățământ	10	12
VL. ONOFREI, O. MÎNDRUȚ, AL. COSTA — Creșterea eficienței predării geografiei	6	26
OCTAVIAN OPRICĂ, DRĂGOMIR MAGDIN — Aspecte noi în procesul de pregătire a profesorilor de limbi străine	11	46
VALERIU OROS — Contribuții la optimizarea evaluării cunoștințelor gramaticale	5	26
LIGIA IULIANA PANĂ — Deprinderile ca elemente funcțional-integrative ale materialului de limbă	8	35
EMIL PĂUN — Aculturare-inculturare	9	17
EMIL PĂUN — Formal-informal	11	55
MARIUS POP — Orientări metodologice în predarea literaturii române vechi în liceu	10	27
VALDEMAR POPA — Temele pentru acasă la științele sociale	4	26
VASILE POPEANGĂ — Școala și activitatea independentă a elevilor	4	10
PELAGHIA POPESCU — Considerații pedagogice privind criteriile de acordare a notelor de la 1 la 4 în cadrul examinării curente	3	32
ELENA POTORAC — Relații ale nivelului de aspirație cu nivelul de performanță la elevi	9	22
CONSTANTIN PREDA — Instructajul pentru noua sarcină de muncă	12	19
VIOREL PRELICI — Raportul dintre structura personalității profesorului și preferențialitatea afectivă a elevilor față de el	11	23
DEMETRA PREOTEASA, VERONICA FERARINI — Accentuarea caracterului practic-aplicativ al predării chimiei	6	20
DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU — Proba practică individuală, modalitate de investigație la nivelul de formare a unor deprinderi de muncă practică și intelectuală la chimie	9	33
GRIGORE PURA — Aplicarea instruirii programate în studiul sintaxei propoziției la clasa a VII-a	1	34
ION T. RADU — Contribuții la perfecționarea sistemului de grade didactice	1	59
ION T. RADU — Organizarea activității școlare în vederea obținerii unei noi calități în pregătirea elevilor	10	4

	nr. rev.	pag.
VIRGILIU RADULIAN — Cercetarea pedagogică și psihologică, perfecționarea cadrelor didactice în slujba făuririi omului nou	3	9
VIRGILIU RADULIAN, VIRGINIA CREȚU — Accentuarea caracterului stimulativ al procesului de învățămînt în vederea asigurării succesului școlar	12	2
LUCIAN RAȘCĂ — Orientări noi în predarea limbilor moderne	7	14
MELANIA RĂDULESCU, ELISABETA CONSTANTINESCU — O concepție unitară în studierea biologiei în învățămînt	6	23
LOUIS ROMAN — Contemporaneitatea lecției tradiționale de istorie.	8	55
PETRU ROȘETI-CODILĂ — Perfecționarea profesională sub semnul eficienței	10	48
ALEXANDRU ROȘCA — Interrelația școală-societate	9	16
ILEANA RUS — Ecuația trigonometrică predată prin descoperire și problematizare în cadrul instruirii programate	6	38
DUMITRU SALADE — Criterii de acordare a gradelor didactice	1	55
DUMITRU SALADE — Dinamica școlii — indice al dezvoltării societății	12	8
DUMITRU SĂVULESCU — Cerințe actuale ale studiului limbii și literaturii române în școală	7	2
CRISTOFOR SIMIONESCU — Școala și societatea umană	5	6
MARIA STĂNESCU — Perfecționarea conținutului învățămîntului în noua etapă de activitate a școlii românești	1	12
STELIANA STERIAN — Obținerea gradului I — modalitate de perfecționare a măiestriei pedagogice	4	57
STANCIU STOIAN — Integrarea copilului în societatea contemporană	7	18
ANA STOICA — Atitudinile și expectanțele profesorilor și creativitatea	4	29
ANA STOICA — Argumente pentru ideea de educabilitate a capacității creative	8	48
ANA STOICA, MARIANA CĂLUSCHI — Instrument pentru selectarea elevilor creativi	11	37
EMIL STOICA — Spre noi forme de comunicare între școală și cercetarea pedagogică	8	17
ANDREI STRĂTULAT — Falibilitatea sistemului de notare	10	16
O. ȘAFRAN — Perfectibilitatea perfecționării	1	63
AUREL ȘEULEAN — Istoria la fața locului	11	35
ROMULUS ȘICLOVAN — Directorul — coordonator — statut, atribuții, răspunderi	9	44
TITUS ȘUTEU, FLORICA TRIFU — Sporirea eficienței lecțiilor de psihologie	10	32
NICOLAE TEODORESCU — O fructuoasă colaborare pusă în slujba dascălilor care predau matematica	10	42
DOINA TIREA — Să vedem și să promovăm noul	8	16
NICOLAE TOTOIANU — Coordonate ale ridicării rolului formativ al lecțiilor de fizică	12	13
MIRCEA TUFESCU — O modalitate nouă de testare a ipotezelor pentru experimentul pedagogic: algoritmul P.S.	1	67
ANTON VASILESCU — Sala specializată	4	49
GEORGE VĂIDEANU — Impactul problematicii lumii contemporane asupra procesului educativ. Studiu comparativ	1	19
POMPILIU VÎLCU — Inițiative și acțiuni valoroase ale Casei corpului didactic din Bacău	10	45
VICTOR VIȘINESCU — Implicații socio-psiho-pedagogice ale comunicațiilor de masă în procesul de învățămînt	3	23
LADISLAU VOFKORI — Liceul pedagogic din Odorheiu-Secuiesc — centru metodologic	7	21
MARIA VOICU — Metode de formare a capacității de demonstrare logică la elevi	4	13
ANTON ZEILER — Un laborator de chimie polifuncțional	7	34

Educația ideologică-politică a elevilor

CORNELIU BĂJENARU — Conținut bogat activităților politico-educative din vacanță	7	55
ALEXANDRU BOJIN — Pentru o valorificare plenară a forței educative a literaturii române în școală	9	30
IOAN BONCOȚĂ, MARIA DRUȚĂ — Virtuțile formativ-educative ale predării științelor social-politice în liceu	9	10
GH. BUNESCU, A. JIGA, C. NICULESCU — Optimizarea procesului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare la elevi	9	18
MARIN CĂLIN — Dimensiunea și structura educației politice	6	8
ANATOLIE CHIRCEV — Probleme ale formării elevilor în spiritul patriotismului revoluționar	8	4
ELENA COJAN — Valențele educativ-patriotice ale predării științelor social-politice în liceu	7	6
GEORGETA DAN-SPÎNOIU, MARIA MOȚESCU — Motivația de autorealizare la elevul preadolescent de 12—13 ani	2	56
GEORGETA DAN-SPÎNOIU — Calitatea educației și progresul social	9	12
ION HOLBAN — Direcții în dinamica proceselor de producție și efectele lor pe plan de educație	2	17
DUMITRU MUSTER, IOSIF MĂRCUȘANU — Efectele needucative ale etichetării negative a elevilor	2	60
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Premise de bază ale transformării cantității într-o nouă calitate în educarea tineretului școlar	4	5
STELIANA NĂSTĂSESCU - CRUCERU — Autoeducația elevilor — obiectiv prioritar al conducerii pedagogice	10	7
LUCIA PETROMAN, PAVEL PETROMAN — Valențele educative ale Festivalului național „Cîntarea României"	6	10
ELENA MARTHA-STOICIU — Noi premise psihologice în educația sexuală. Prima consfătuire națională privind educația sexuală a tineretului	3	40
NICOLAE VINȚANU — Ipoteze privind educația în viitor	3	37

Activitatea tehnico-productivă în școală

DUMITRU BAZAC — Integrarea între învățămînt, producție și cercetare în sfera opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor	2	31
EUGENIA BĂLAȘA — Pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice care predau disciplinele de specialitate tehnică	2	48

	nr. rev.	pag.
PETRE BĂRBULESCU — Educaţia tehnologică în viziunea integrării învăţământului cu cercetarea şi producţia	2	8
IOAN BONTAŞ — Practica productivă comasată—componentă şi condiţie fundamentală a pregătirii eficiente a tineretului studios	2	13
ION BRĂDEANU — Formarea deprinderilor necesare elevilor pentru mînuirea maşinilor de ţesut	2	45
EMILIAN DIMITRIU — Politehnizarea învăţămîntului	10	2
NICOLAE DINU — Desenul tehnic, componentă de bază indispensabilă a educaţiei tehnologice	2	42
CORNEL ONESCU — Mijloacele de învăţămînt — instrumente eficace în procesul integrării şcolii cu viaţa, cu producţia	2	6
DUMITRU OZUNU — Utilizarea testelor pedagogice în evaluarea randamentului elevilor în cadrul activităţilor tehnico-productive	2	38
PATIŢA SILVESTRU — Bricolajul şi valenţele sale pedagogice	6	43
ANCA TĂNĂSESCU — Practica productivă a studenţilor în lumina integrării cercetării cu producţia	8	20
STELA TRITEANU — Contribuţia laboratorului de chimie la pregătirea tehnico-practică a elevilor	2	50
FILIMON TURCU — Model operaţional de cultivare a creativităţii tehnice la elevi şi studenţi	2	19
MIRCEA VLĂDUŢ — Pregătirea tehnico-practică, componentă a procesului de instruire şi educare a elevilor	6	29
LAZĂR VLĂSCEANU — Diferenţierea şi integrarea disciplinelor predate în liceu în condiţiile integrării unităţilor şcolare cu cele productive	7	26
Z. WEINTRAUB, I. FLOREA, G. OHANESIAN, C. MIRŞU — Atitudinea faţă de elementele muncii, factor al adaptării profesionale.	2	24

Învăţământul în ciclul primar

* * * — Preliminarii la un experiment de larg interes	9	48
ELENA BÎRSAN — Formarea noţiunii de cereale în clasele a II-a şi a III-a	1	49
A. COAŞAN, F. MĂN, A. ANTAL — Adaptarea copiilor de 6—9 ani la procesul de învăţămînt în raport cu dezvoltarea psihosomatică	10	35
ELENA CONSTANTINESCU — Modalităţi de lucru în cadrul orei de aritmetică în scopul dezvoltării gîndirii creatoare şi independente la elevii claselor I—IV	3	43
ELVIRA CREŢU — Condiţii favorizante ale formării şi perfecţionării deprinderilor de muncă independentă	4	37
PETRUŢA GĂZDARU — Modalităţi de individualizare a însuşirii matematicii	1	52
IULIAN GHIŢĂ — Dezvoltarea vocabularului elevilor — sarcină complexă cu finalitate practică	9	56
AURORA ILIE — Valoarea educativă a poeziei eminesciene la şcolarul mic	4	45
MIHAI MĂRŢICAN — Jocul didactic — o metodă cu largi valenţe instructiv-educative	1	47
DAN MIHALCA, ELVIRA BUZULICĂ — Modalităţi de utilizare a tăbliţei cu repere în primele faze ale studierii matematicii	3	46
GABRIELA MITRĂNESCU — Constatări asupra nivelurilor de realizare a principalelor noţiuni de limbă în clasa a II-a	10	38
NICOLAE OPRESCU — Însuşirea tehnicii de scriere de către elevii clasei I	1	44
OCTAVIAN OPRICĂ — Obiectivele învăţării limbilor străine în ciclul primar	6	50
MĂRIA DORINA PAŞCA — Corelarea, interrelaţia şi transferul de cunoştinţe	4	41
TIBERIU RUDICĂ — Fenomenele de conflict, frustraţie şi stress — factori ai inadaptării şcolare	9	52
ELENA MARTHA STOICIU, FLORIN BARBU — Depistarea şi orientarea copiilor deficienţi senzorial şi mintal	6	54
AURELIA TURCU — Interrelaţia figural-operaţional în gîndirea elevilor	4	33

Istoria şcolii şi gîndirii pedagogice

DUMITRU ALMAŞ — Burebista, creatorul Daciei, stat mare, unitar şi independent	3	20
DUMITRU ALMAŞ — Unirea, visul de aur al întregului popor român	11	5
ION M. BOTA — Învăţămîntul românesc din Ţara Oaşului	5	52
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — Aspecte privind educaţia fetelor în sec. XIV—XVIII	12	41
ROMEO DĂSCĂLESCU — Dialog înfîrziat cu Onisifor Ghibu	9	61
EMILIAN DIMITRIU — Prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran la 70 de ani	10	63
TEODOR GAL — „Emil sau despre educaţie" — operă fundamentală de pedagogie prospectivă	12	38
ED. I. GĂVĂNESCU — Un luptător pentru Unirea de la 1918: Prof. Sabin Evuţianu	7	48
OCTAVIAN IONESCU — Forme de activităţi folosite de şcoală pentru educarea conştiinţei naţionale în vederea încheierii procesului de unitate naţională	3	59
G.D. ISCRU — Contribuţii privind învăţamîntul la sate în Ţara Românească şi Moldova în anii 1849 — 1864	5	57
GH. NEAMŢU, A. FĂRCAŞ — Din lupta dascălilor ardeleni pentru înfăptuirea unirii Transilvaniei cu România	10	52
GH. NEAMŢU, A. FĂRCAŞ — Din lupta dascălilor ardeleni pentru înfăptuirea unirii Transilvaniei cu România	11	12
VASILE NETEA — Caracterul unitar al revoluţiei din 1848	6	5
VIOREL NICOLESCU — Apostol D. Culea şi educaţia poporului	1	77
ION ORGHIDAN — Metoda logică şi metoda istorică în concepţia pedagogică a antropologiei lui J. J. Rousseau	7	
ŞTEFAN PASCU — Act de dreptate istorică: desăvîrşirea unităţii naţionale a poporului român	11	
VASILE POPEANGĂ — Rolul şcolii româneşti din Transilvania în formarea generaţiei Unirii	11	8
PETRE PUŞCAŞU — Profesorul *Petre Dulfu* — cîntăreţ al Unirii	12	42
V. ŢÎRCOVNICU, V. POPEANGĂ — Un remarcabil pedagog român: Daniel Lazarini	9	63
ION VERDEŞ — Scrierea la daci în vremea lui Burebista	5	61
ION VERDEŞ — Cultura şi educaţia în vremea lui Burebista şi Deceneu	10	58

Școala și pedagogia din alte țări

	nr. rev.	pag.
DUMITRU COPILU — Cercetări actuale de pedagogie comparată	12	52
EMIL PĂUN — Orientări și tendințe în pedagogia contemporană	12	34
AURELIA PROFETA, FLORICA GLOD — Perfecționarea predării matematicii în școala primară	6	47
NICOLAE SĂCĂLIȘ — Republica Populară Chineză spre anul 2000	12	48
PETER SZEBENYI — Probleme actuale ale învățământului din Ungaria și noile documente ale educației și instrucției școlare	7	50
NICOLAE VINȚANU — Concepții contemporane și perspectivele pregătirii cadrelor didactice	12	50

Viața științifică pedagogică

PETRE BĂRBULESCU — Școala și întreprinderea	1	75
CONSTANTIN CRIȘAN — Casele corpului didactic în acțiune	1	72
ALEXANDRU GHEORGHIU — Manifestări științifice în domeniul mijloacelor de învățământ	1	74
PAVEL MUREȘAN — Al III-lea seminar internațional al tinerilor cercetători în domeniul pedagogiei din țările socialiste	2	5
IULIAN NICA — Contribuția cercetărilor pedagogice și psihologice la realizarea sarcinilor prevăzute de Programul P.C.R. în domeniul perfecționării învățământului din R.S. România	1	71
GHEORGHE RADU — Conferința internațională de defectologie	2	64
D. SOARE — Colocviu pe tema „Învățământul în transformare în R.S. România și R.F. Germania"	6	64
NICOLAE VINȚANU — Educația civică în școală	7	20

Cărți — idei

VIOREL ALECU — „Literatura română". Manual pentru clasa a IX-a, coordonator Constantin Otobâcu	3	8
GHEORGHE ALEXANDRU — „Conducerea științifică a școlii" de *Elena Bărbulescu, Dumitru Stoica*	3	36
EUGENIA BĂLAȘA — „Pedagogia și activitatea productivă" de *Constantin Preda*	3	19
PETRE BĂRBULESCU — „Metode statistice în pedagogie și psihologie" de *Andrei Novak*	1	15
PETRE BĂRBULESCU — „L'école et la production"	7	57
ION BONTAȘ — „Psihologia muncii industriale" — coordonatori *Ion Moraru, Gh. Iosif*	3	31
GHEORGHE BUNESCU — „Introducere în psihologia învățării la adulți" de *Hans Löwe*	10	94
DOINA CALOMFIRESCU — „Ivan Illich sau școala fără societate" de *Hubert Hannoun*	4	48
DOINA CALOMFIRESCU — „Învățământul problematizat în școala contemporană" de *Wincenty Okón*	10	41
DOINA CALOMFIRESCU — „Marile probleme ale educației în lume" de *J. Thomas*	11	58
IOAN CERGHIT — „Analiza procesului de învățământ" — coordonator *Iulian Nica*	5	5
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — „Istoria învățământului în jud. Ialomița" de *G. Pârnuță*	7	64
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — „Tineret -integrare"	8	64
CONSTANTIN COMOROVSCHI — Curriculum Evaluation for Lifelong Education	1	66
AURELIA COAȘAN — „Factorii psihologici ai reușitei școlare" de *Tiberiu Kulcsar*	8	63
I. CREMER — „Didactica" de *N. Oprescu*	8	6
I. CREMER — O agreabilă excursie în paginile „Caietelor pedagogice" franceze	9	47
CORNELIA CRISTOIU — „Les conflits de l'education" de *Hubert Hannoun*	11	56
GHEORGHIȚA FLEANCU — „Pedagogia în fața grupului spontan de copii" de *Mircea Ștefan*	10	26
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — „L'école folle" de *C. Veil, G. Beauchesne, C. Veil Barat*	5	40
MARIA GIURGEA — „Lichidarea și combaterea repetenției" — coord. *Virgiliu Radulian*	7	62
ANA MARIA ICHIM — Revista „Perspectives" nr. 3/977	7	8
OCTAVIAN IONESCU — „Pedagogia educației fizice și sportului" de *N. N. Ceaușescu*	4	9
ALEXANDRU LAZĂR — „Învățare și programare" de *Kiss Árpád*	6	46
GHEORGHE LĂZĂRESCU — „Texte comentate din „Istoria ieroglifică"	4	32
AUGUSTIN MACARIE — „1877 în imagini" de *Marin Nicolau Golfin*	7	64
AUGUSTIN MACARIE — O carte cu pregnante valențe educative	8	
STELIANA NĂSTĂSESCU—CRUCERU — Probleme ale pedagogiei și școlii sovietice în paginile revistei „Sovietskaia pedagoghika" pe anul 1977	6	60
VIOREL NICOLESCU — „Reforme de învățământ contemporane de *Cezar Bârzea*	4	64
EUGEN NOVEANU — Didactica: cercetări europene—Franța	6	54
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — „Ocrotirea naturii în județul Arad" — coord. *A. Ardelean*	2	37
ION MODORAN — „Învățământ-cercetare-producție"	3	42
ION ORGHIDAN — „Cum își învață Gertruda copiii" de *I. H. Pestalozzi*	5	8
ION ORGHIDAN — „Secolul copilului" de *Ellen Key*	9	11
VALERIU OROS — „Sintaxa propoziției" de *V. Botiș, M. Vulișin Alexandrescu, I. Comănescu*	1	54
EMIL PĂUN — „Acces și șanse în învățământul din câteva țări capitaliste" de *V. Iliescu, N. Nicolescu, N. Săcăliș*	3	64
CEZARA POPOVICI — „Lucrări practice de biologie generală" de *M. Tufescu, V. Soran, L. Gavrilă, N. Câmpeanu*	3	
CEZARA POPOVICI — „Atlas botanic de buzunar" de *Ioan C. Voiculescu*	12	55
VICTORIA POPOVICI — „Mișcările, gestica și mimica profesorului de *Barbara Grant și Dorothy Grant Hennings*	8	47
CONSTANTIN PUFAN — „Dislalia și terapia ei" de *Emil Verza*	9	6
PETRE PUȘCAȘU — „Îndrumător pentru activitatea în seminariile de psihologie" de *Ion Drăgan*	6	13
ANNA RADU — „Despre educație și învățământ" de *A. V. Lunacearski*	12	56
MARIAN RADU — „Pentru o pedagogie românească" de *Onisifor Ghibu*	3	15

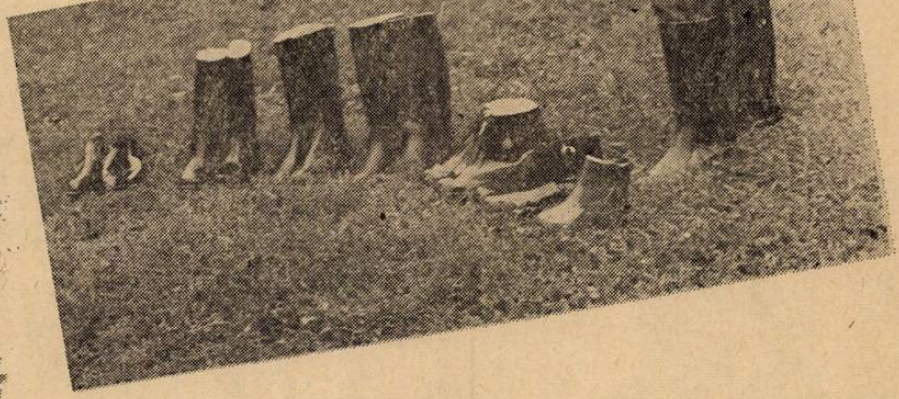
	nr. rev.	pag.
MARIAN RADU — „Trei scrieri despre educație" de *J. Dewey*	7	63
VIRGILIU RADULIAN — „Dicționar de psihologie" de *Paul Popescu—Neveanu*	10	11
PETRE SIMA, VIRGIL OLARIU — „888 de întrebări și răspunsuri din mecanică" de *I. Constantinescu* și *V. Iușan*	12	55
TOMA STAN — „Învățămîntul diferențiat. Concepții și strategii" de *Ion T. Radu*	6	2
MARTHA STOICIU — „Nervozitatea copilului" de *Constantin Păunescu*	1	33
VICTOR STOLERU — „Limba și literatura română — manual pentru clasa a X-a" de *Emil Leahu* și *Constantin Parfene*	11	56
SERGIU ȘTEFĂNESCU — Probleme ale învățămîntului în publicistica pedagogică din S.U.A.	5	32
VASILE TEODORESCU — „M. Eminescu — scrieri pedagogice" . .	4	22
VICTOR ȚÎRCOVNICU — „Contribuții la istoria învățămîntului din Banat pînă la 1800" de *P. Rădu* și *D. Onciulescu*	12	55
LEON ȚOPA — „Pampaedia" se *J. A. Camenius*	3	52
LEON ȚOPA — „Sociologia educației adulților" de *P. B. Eggers, F. Steinbacher*	11	57
NICOLAE VINȚANU — „Momenti di storia della pedagogia" de *M. A. Manacorda*	8	64
IOAN N. VLAD — „Școala prahoveană" — sec. XIX de *Constantin M. Boncu*	6	53
LAZĂR VLĂSCEANU — „Învățămîntul francez contemporan" de *Emil Păun*	12	56

(Urmare din pag 56)

dează tocmai astfel de probleme și sîntem înclinați să anticipăm că cititorul va ajunge să reflecteze mai atent asupra propriilor probleme, asupra problemelor raportabile la învățămîntul din țara noastră. Aceasta mai ales în sensul dezvoltării unei conștiințe critice și evalutive care conferă autenticitate informativă și teoretică judecăților referitoare la vastele preocupări inovative practicate astăzi în învățămîntul din țara noastră, în felul lor unice, profund originale și cu atît mai angajate.

În acest sens, Editura didactică și pedagogică, care în ultimii ani ne-a oferit cîteva colecții de lucrări pedagogice de valoare teoretică și metodologică, răspunzînd cu promptitudine problemelor specifice realităților educaționale care confruntă cadrele didactice, ar putea iniția publicarea unei noi colecții care să cuprindă lucrări de prezentare a sistemelor de învățămînt din țările socialiste, din țările în curs de dezvoltare sau din țările capitaliste dezvoltate. În definitiv, cunoscînd pe alții, ajungem să ne cunoaștem mai bine pe noi, prin demersuri comparatiste ale căror principii se dezvoltă în însuși procesul cercetării și al confruntării informate și temeinic fundamentate. Lucrarea lui Em. Păun stă mărturie în acest sens ca un început promițător care s-ar cuveni continuat.

LAZĂR Vlăsceanu



UMEZEALA VĂ POATE FI INDIFERENTĂ DACĂ PURTAȚI CIZME ȘI ȘOȘONI DIN CAUCIUC

Cizmele din cauciuc sînt impermeabile, comode, flexibile, practice.

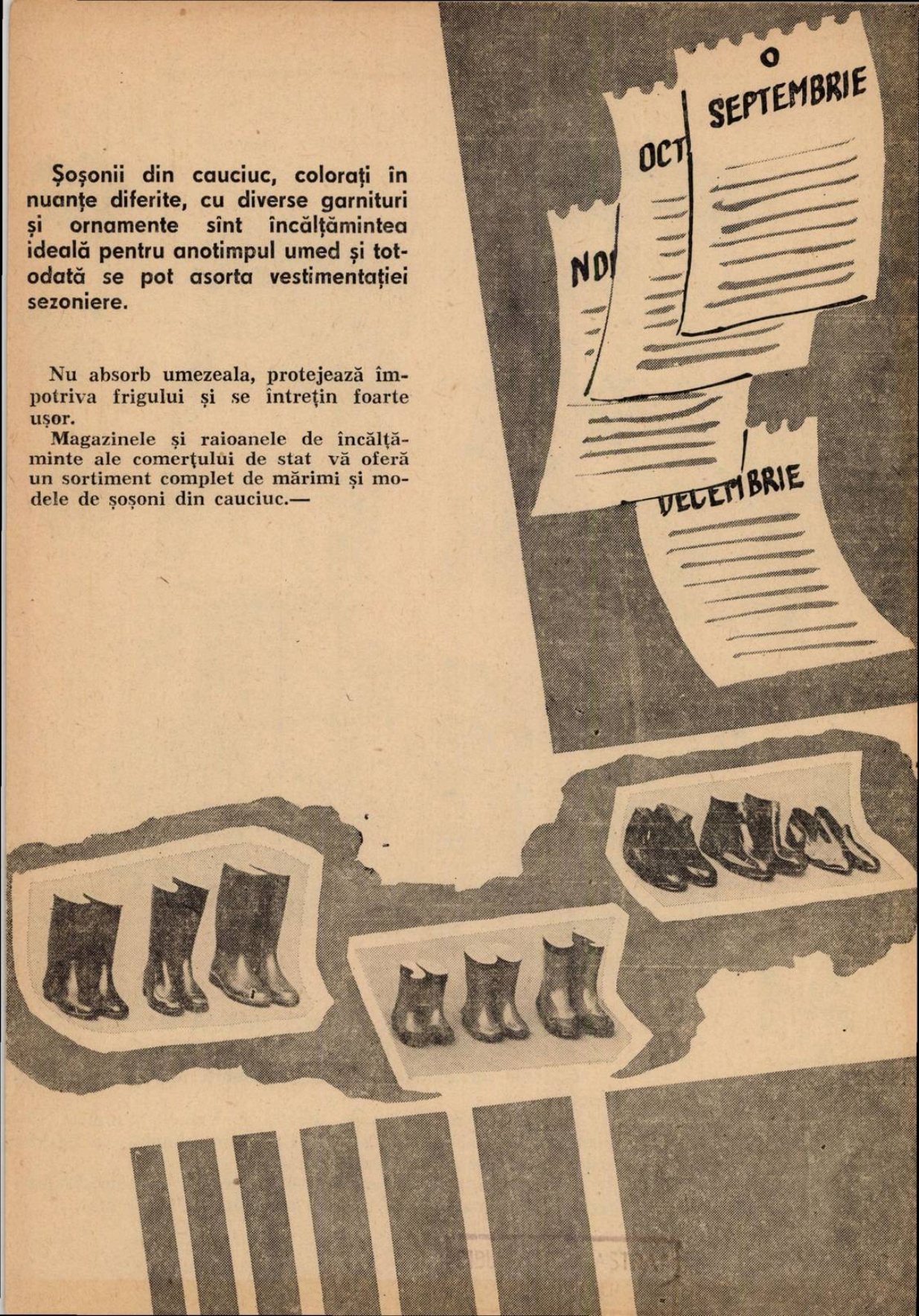
Fabricile din Drăgășani, Jilava și Uzinele Chimice Române au realizat modele noi de cizme din cauciuc de diferite culori și modele pentru femei și copii.

Pentru acest sezon, cumpărați cizme din cauciuc din magazinele și raioanele specializate ale comerțului de stat.

Șoșonii din cauciuc, colorați în nuanțe diferite, cu diverse garnituri și ornamente sînt încălțămintea ideală pentru anotimpul umed și totodată se pot asorta vestimentației sezoniere.

Nu absorb umezeala, protejează împotriva frigului și se întrețin foarte ușor.

Magazinele și raioanele de încălțăminte ale comerțului de stat vă oferă un sortiment complet de mărimi și modele de șoșoni din cauciuc.—



Sommaire/Contents/Содержание nr. 12/1978

Virgiliu Radulian, Virginia Creţu: Emphasizing the Stimulative Character of Teaching in order to Secure School Success • **Dumitru Salade:** School Dynamics as an Index of the Social Development • **Ion Drăgan:** The Habits, a Link between Theory and Practice • **Nicolae Totoianu:** Co-ordinates of the Enhancement of the Formative Role of the Physics Lessons • **Alexandru Hancu:** Tradition and Innovation in the Correction of the End-of-term Papers • **Constantin Preda:** The Briefing for a New Task • **Cezar Căşeriu:** Valencies of the Cybernetic Interpretation of some Biologic Processes in the Teaching — Learning Act • **Gheorghiţa Ionescu:** For a High Motivation of Foreign Languages Learning in Upper Secondary Schools • **Mircea Grigoroviţă:** Some Problems of the Modern Languages Teaching • **Emil Păun:** Trends in the Contemporary Educational Science • **Teodor Gal:** Emile, or on Education, a Fundamental Work of Educational Forecast • **Lăcrămioara Ciuntu:** Aspects of the Young Girls'Education during the 14—18 Centuries • **Petre Puşcaşu:** Professor Petre Dulfu, a Poet of the Union • **Nicolae Săcăliş:** The Popular Republic of China towards the Year 2000 • **Nicolae Vinţanu:** Contemporary Outlooks and Perspectives of The Teacher Training • **Dumitru Copilu:** Topical Research in Comparative Educational Science • BOOKS-IDEAS

Virgiliu Radulian, Virginia Creţu: Accentuer le caractère stimulateur de l'enseignement afin d'assurer le succès scolaire • **Dumitru Salade:** La dynamique de l'école, un indice du développement de la société • **Ion Drăgan:** Les habitudes, un chaînon liant la théorie à la pratique • **Nicolae Totoianu:** Coordonnées de l'augmentation du rôle formatif des leçons de physique • **Alexandru Hancu:** Tradition et innovation dans la correction des devoirs trimestriels • **Constantin Preda:** Les instructions pour une nouvelle tâche de travail • **Cezar Căşeriu:** Les valences de l'interprétation cybernétique de certains processus biologiques pendant l'enseignement-apprentissage • **Gheorghiţa Ionescu:** Pour une motivation supérieure de l'apprentissage des langues étrangères au lycée • **Mircea Grigoroviţă:** Quelques problèmes de l'enseignement des langues modernes • **Emil Păun:** Orientations et tendances dans la pédagogie contemporaine • **Teodor Gal:** Emile ou De l'éducation, une oeuvre fondamentale de pédagogie prospective • **Lăcrămioara Ciuntu:** Aspects de l'éducation des jeunes filles pendant les siècles XIV-XVIII • **Petre Puşcaşu:** Le professeur Petre Dulfu, un chantre de l'Union • **Nicolae Săcăliş:** La République Populaire de Chine vers l'anneé 2000 • **Nicolae Vinţanu:** Les conceptions contemporaines et les perspectives de la formation des enseignants • **Dumitru Copilu:** Recherches actuelles en pédagogie comparée • **LIVRES-IDÉES.**

ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИАН, ВИРДЖИНИЯ КРЕЦУ, Ударение на стимулирующий характер процесса образования ввиду обеспечения школьного успеха • ДУМИТРУ САЛАДЕ, Динамика школы-показатель развития общества • ИОН ДРЭГАН, Навыки-связное звено между теорией и практикой • КОНСТАНТИН ПРЕДА, Инструктаж для новой трудовой задачи • НИКОЛАЕ ТОТОЯНУ, Координаты повышения формативной роли уроков физики • А. ГАЧУ, Традиция и новшество в уроке по попрвлению триместриальных работ • К. КЭШЕРИУ, Валентности кибернетических интерпретаций некоторых биологических процессов в акте преподавания-обучения • Г. ИОНЕСКУ, За повышенную мотивацию обучения иностранных языков в лицеях • М. ГРИГОРОВИЦЭ, Некоторые вопросы обучения современных языков • Е. ПЭУН, Ориентации и тенденции в современной педагогики • Т. ГАЛ, Емиль или и воспитании-основное проспективное педагогическое произведение • Л. ЧУНТУ, Аспекты смотря воспитание девушек в XIV-XVIII-х столетиях • П. ПУШКАШУ, Професор Петре Дулфу, певец Соединения Н. СЭКЭЛИШ, Китайская Народная Республика к 2000 годам • Н. ВИНЦАНУ, Современные концепции и перспективы подготовки дидактических кадров — Д. КОПИЛУ, Актуальные исследования по сравнительной педагогики • КНИГИ-ИДЕИ.

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sector 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

ÎN ATENŢIA
CADRELOR DIDACTICE !
AU APĂRUT :

POLITEHNIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ŞI A FI EDUCATOR

Editate de „Revista de pedagogie"
Pot fi procurate de la chioşcurile şi centrele de difuzare a presei

In atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.